



**Motivação e prática de exercício físico em estudantes do ensino superior.**

Um estudo realizado no Instituto Politécnico do Porto.

Tese apresentada às Provas de  
Doutoramento em Ciências do  
Desporto, nos termos de Decreto-  
Lei n.º 74/2006 de 24 março.

**Orientador: Prof. Doutor António Manuel Leal Ferreira Mendonça da Fonseca**

**Coorientador: Prof. Doutor Nuno José Corte-Real Correia Alves**

Fernando Marques Fernandes de Lemos

Porto, 2016

### **Ficha de catalogação:**

---

Lemos, F.M.F. (2016). Motivação e prática do exercício físico em estudantes do ensino superior. Um estudo realizado no Instituto Politécnico do Porto. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: MOTIVAÇÃO, EXERCÍCIO FÍSICO, ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.

Aos meus Pais.  
*In memoriam*



## Agradecimentos

*“A ambição da ciência não é abrir a  
porta do saber infinito, mas pôr um  
limite ao erro infinito.”  
Bertolt Brecht*

Por detrás de qualquer Tese existe um amadurecimento intelectual que é alcançado pela influência da sua própria finalidade académica. Não obstante tratar-se de um trabalho individual, é de todo imperioso mencionar que existe um elevado número de pessoas as quais contribuíram para o mesmo, com apoios, sugestões, comentários e críticas diversificadas, sem esquecer aqueles que, mesmo antes deste percurso, também foram grandes fontes de inspiração e motivação para mais esta realização pessoal.

Ao Professor Doutor António Manuel Leal Ferreira Mendonça da Fonseca pelo acolhimento no Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto - CIFI<sup>2</sup>D, aquando da minha candidatura no Programa Doutoral em Ciências do Desporto, pelos caminhos que apontou nas minhas dúvidas, pelos conselhos e orientações dadas nas decisões importantes e acima de tudo por me ter feito crescer nesta jornada, promovendo minha autonomia e proporcionando-me uma partilha de saberes com grandes especialistas internacionais da área, se entrego esta Tese é de facto pela sua influência positiva e eficaz.

Ao Professor Doutor Nuno José Corte-Real Correia Alves pelo incentivo constante, disponibilidade e generosidade durante o percurso deste caminho, foi quem de facto, nos momentos mais difíceis (e existiram alguns), soube transmitir com sua

calma e suas achegas no momento ideal, um estímulo necessário para a clarividência de qualquer doutorando.

A Professora Doutora Cláudia Dias pela disponibilidade e colaboração em diversas fases deste projeto, pela ajuda e achegas nas revisões de artigos, na orientação de minhas competências académicas no que concerne a docência e orientação de alunos.

Ao Professor Doutor Vítor Pires Lopes, pelo primeiro contato com a palavra *investigação* na minha licenciatura em Ciências do Desporto, seus ensinamentos foram sem dúvida a pedra basilar para a minha melhor percepção das questões impostas no meu percurso académico.

A Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira pela orientação no caminho transitório do mestrado em Estudos da Criança na especialização em Educação Física e Lazer, à minha primeira candidatura ao doutoramento em Psicologia na Universidade do Minho.

Ao Professor Doutor José Fernando da Silva Azevedo Cruz pelo privilégio de poder ser seu aluno durante alguns anos no Instituto de Psicologia do Minho, que foram essenciais para uma melhor compreensão do sentido lato da palavra Psicologia.

Ao Professor Doutor António Rui da Silva Gomes meu sincero agradecimento pelo brio, tenacidade e perseverança, seu papel foi indiscutível na minha transição para esta área do conhecimento, fica aqui expressa minha gratidão pela sua disponibilidade e generosidade.

A Professora Doutora Maria Alice Brito e ao Professor Doutor Paulo Cardoso pelo acolhimento, acompanhamento e ajuda inestimável junto aos órgãos de gestão das escolas do Instituto Politécnico do Porto.

Agradeço ainda a todos os Docentes da Faculdade de Desporto do Porto que, com uma palavra amiga sempre me apoiaram durante estes anos que aqui estive, em especial ao Professor Doutor Jorge Olímpio Bento por me fazer compreender que o lado humanístico e filosófico será sempre necessário estar de braços dados com a ciência em qualquer contexto, ao Professor Doutor José António Ribeiro Maia pela total disponibilidade, acompanhada da tarefa peregrina de nos ensinar a ver sempre mais longe neste processo eternamente inacabado que é a busca do saber.

Ao pessoal não Docente da Faculdade de Desporto do Porto, que sabem elevar o bom nome da instituição em todas as suas dimensões.

Um agradecimento muito especial aos colegas do Laboratório de Psicologia que de algum modo partilharam comigo também suas experiências pessoais e seus saberes nesta jornada: Tiago Paupério pela ajuda e disponibilidade do início ao fim deste processo um obrigado de coração por toda a ajuda; Carlos Resende pela amizade e carisma ao longo dos anos um colega e amigo sempre presente quando preciso; André Barreiros pelo sentido que dá as coisas que realmente são importantes, um forte abraço; Noo Chaktamon pela partilha de uma cultura até então por mim desconhecida fica aqui documentado minha admiração pela pessoa que és; Artur Romão pela palavra amiga na hora que experienciamos situações menos boas mas que fazem parte deste aprendizado, aos amigos Hélder Zimmermann, Joana Ribeiro e mais recentemente a Teresa Dias, amigos mais próximos que no final deste processo mostraram-se sempre disponíveis, com a vossa ajuda imprescindível contribuíram para que eu apresentasse a versão final desta Tese.

Não posso deixar de mencionar as achegas particulares dos amigos Fernando Parente (Diretor dos Serviços de Desporto e Cultura da Universidade do Minho) e Ricardo Cayolla (Professor e Investigador nas áreas do Marketing e Neurociências na Universidade de Aveiro e na Oporto Bussines School), ambos visionários do fenómeno desportivo em nosso país.

Adicionalmente para todos os colegas do CIFI<sup>2</sup>D, pelo apoio em momentos menos bons, pela vossa disponibilidade e pela permanente compreensão, correção, crítica e sugestões no decorrer destes anos

Por fim para todos os que de algum modo estiveram envolvidos na entrega desta Tese, um muito obrigado por todos os momentos que só a amizade conforta quando nos damos conta que por muitas vezes ainda estamos no início da próxima jornada.

Fica aqui documentado o agradecimento à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) pelo financiamento do projeto SFRH / BD / 71687 / 2010.



## Índice Geral

AGRADECIMENTOS .....	V
ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS .....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XIII
RESUMO.....	XV
ABSTRACT .....	XVII
ABREVIATURAS .....	XIX
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II – DA SAÚDE À MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR, MODELOS TEÓRICOS E TEORIAS SUBJACENTES. ....	13
CAPÍTULO III – UM OLHAR SOBRE O ENVOLVIMENTO E FREQUÊNCIA DE PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR. ....	63
3.1 RESUMO .....	65
3.2 METODOLOGIA .....	66
3.3 RESULTADOS .....	69
3.4 DISCUSSÃO .....	75
CAPÍTULO IV – COMPORTAMENTO DA PRÁTICA ESPORTIVA DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM. ....	81
4.1 RESUMO .....	83
4.2 METODOLOGIA .....	84
4.3 RESULTADOS .....	87
4.4 DISCUSSÃO .....	92
CAPÍTULO V – EXERCÍCIO FÍSICO, REGULAÇÕES MOTIVACIONAIS E ESTÁGIOS DE MUDANÇA EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM.....	97
5.1 RESUMO .....	99
5.2 METODOLOGIA .....	99
5.3 RESULTADOS .....	103
5.4 DISCUSSÃO .....	110
CAPÍTULO VI – A PRÁTICA DO EXERCÍCIO FÍSICO E AS REGULAÇÕES MOTIVACIONAIS NO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR - QUE RELAÇÃO? .....	117
6.1 RESUMO .....	119
6.2 METODOLOGIA .....	120
6.3 RESULTADOS .....	123
6.4 DISCUSSÃO .....	127
CAPÍTULO VII – UM OLHAR SOBRE AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS NA PRÁTICA DO EXERCÍCIO FÍSICO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR. ....	131
7.1 RESUMO .....	133
7.2 METODOLOGIA .....	134
7.3 RESULTADOS .....	137
7.4 DISCUSSÃO .....	141

<b>CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES .....</b>	<b>145</b>
<b>CAPÍTULO IX – REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>CAPÍTULO X – BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>161</b>
<b>CAPÍTULO XI - APENSOS .....</b>	<b>175</b>
<b>CAPÍTULO XII - ANEXOS .....</b>	<b>177</b>

## Índice de Quadros e Figuras

Quadro 3.1 Caracterização da frequência da prática do exercício em função do sexo...	69
Quadro 3.2 Frequência da prática do exercício em função do ano de licenciatura.....	69
Quadro 3.3 Estágios de mudança em função do sexo.....	70
Quadro 3.4 Estágios de mudança em função do ano de licenciatura .....	71
Quadro 3.5 Balanço decisional e estágios de mudança em função do sexo.....	72
Quadro 3.6 Balanço decisional e estágios de mudança em função do ano de licenciatura.....	73
Quadro 4.1 Frequência de prática desportiva em função do sexo .....	88
Quadro 4.2 Frequência de prática desportiva em função do ano licenciatura.....	83
Quadro 4.3 Estágios de mudança em função do sexo .....	90
Quadro 4.4 Estágios de mudança em função do ano de licenciatura .....	90
Quadro 4.5 Balanço decisional e estágios de mudança em função do sexo.....	91
Quadro 5.1 Frequência de prática de exercício em função do sexo.....	104
Quadro 5.2 Estágios de mudança em função do sexo.....	105
Quadro 5.3 Médias, desvios-padrão e Anova entre os grupos dos estágios de mudança nas diferentes regulações motivacionais dos estudantes, em ambos os sexos.....	107
Quadro 5.4 Médias, desvios-padrão e Anova entre os grupos da frequência da prática de exercício físico nas diferentes regulações motivacionais dos estudantes, em ambos os sexos.....	109

Quadro 6.1 Relação entre a frequência da prática de exercício em função do sexo.....	123
Quadro 6.2 Relação entre a frequência da prática de exercício em função dos anos de licenciatura.....	124
Quadro 6.3 Médias, desvios-padrão e testes t de <i>Student</i> nas subescalas do BREQ-2, em ambos os sexos.....	125
Quadro 6.4 Médias, desvios-padrão, Anova e testes <i>post hoc</i> de <i>Scheffé</i> entre os grupos da frequência da prática do exercício nas diferentes regulações motivacionais, em ambos os sexos.....	126
Quadro 7.1 Caracterização da frequência da prática do exercício em função do sexo...	138
Quadro 7.2 Caracterização da frequência da prática do exercício em função do sexo...	138
Quadro 7.3 Médias, desvios-padrão e teste t das NPBE em função do tempo de prática de exercício .....	139
Quadro 7.4 Anova e testes <i>post hoc</i> para as variáveis autonomia e competência em função dos anos de licenciatura.....	140
Quadro 7.5 Regressão Linear das subescalas do NPBE em função do sexo e ano de licenciatura.....	140
Figura 1 Análise da percentagem dos cidadãos que referem nunca praticar nenhum exercício físico ou desporto.....	4
Figura 2 Determinismo Recíproco, processo de interação entre a pessoa o comportamento e o ambiente.....	31
Figura 3 Sequência motivacional subjacente à Teoria da Autodeterminação .....	39
Figura 4 Esquema do <i>Continuum</i> dos seis estilos de regulações de acordo com a Teoria da autodeterminação.....	42
Figura 5 Esquema do <i>Continuum</i> do Modelo Transteórico da Mudança.....	57

## Índice de Anexos

### **ANEXO 1** – Original do artigo resultante do estudo do Capítulo III (CD-ROM)

Lemos, F., Corte-Real. N., Dias, C. & Fonseca, A. Um olhar sobre o envolvimento e frequência de prática de exercício físico em estudantes do ensino superior. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2015 (3): 65-75. [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2015-3/04.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/2015-3/04.pdf)

### **ANEXO 2** – Original do artigo resultante do estudo do Capítulo IV (CD-ROM)

Lemos, F., Corte-Real. N., Dias, C. & Fonseca, A. Comportamento da prática esportiva do estudante de enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2017 (51): e03281. <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v51/0080-6234-reeusp-S1980-220X2016041003281.pdf>

### **ANEXO 3** – Original do artigo resultante do estudo do Capítulo V (CD-ROM)

Lemos, F., Corte-Real. N., Dias, C. & Fonseca, A. Exercício físico, regulações motivacionais e estágios de mudança em estudantes de enfermagem. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. Submetido em 20/11/2017 | Aceite em 19/02/2018 | No prelo.

### **ANEXO 4** – Original do artigo resultante do estudo do Capítulo VI (CD-ROM)

Lemos, F., Corte-Real. N., Dias, C. & Fonseca, A. A prática do exercício físico e as regulações motivacionais no estudante do ensino superior - Que relação? Revista de Psicología del Deporte. Universidade de Almeria e Universidade Autónoma de Barcelona. Submetido em 11/02/2017 | Aceite em 16/02/2018. No prelo.

### **ANEXO 5** – Original do artigo resultante do estudo do Capítulo VII (CD-ROM)

Lemos, F., Corte-Real. N., Dias, C. & Fonseca, A. Um olhar sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas do exercício em estudantes do ensino superior. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. Submetido em 15/02/2018 | Em processo de Revisão.

### **ANEXO 6** – Apensos (CD-ROM)



## Resumo

Tendo em conta a importância da prática regular de exercício físico e a multiplicidade dos benefícios documentados desta mesma prática estudar as motivações do estudante do ensino superior é um desafio que pode nos ajudar a esclarecer alguns dos determinantes motivacionais deste comportamento nesta fase sensível de transição do ensino secundário para o superior, onde a participação em aulas da prática de educação física deixou de ser obrigatória e passa agora a ser uma escolha genuína e pessoal do indivíduo. Assim, tivemos como objetivos nesta investigação analisar nos estudantes do ensino superior em função do sexo e ano da licenciatura: i) a frequência da prática de exercício físico e o seu posicionamento nos estágios de mudança; ii) a relação existente entre os estágios de mudança, as regulações motivacionais e a frequência de exercício físico; iii) a relação entre as necessidades psicológicas básicas, os estágios de mudança, a frequência do exercício físico e os preditores sexo e ano da licenciatura nestas variáveis. Os instrumentos utilizados foram a versão portuguesa do “Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire” (Mendes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, 2014), da “Decision Balance Scale for Exercise” (Mendes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, 2014), do “Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire 2 – BREQ2” (Palmeira, Teixeira, Silva, & Markland, 2007) e a versão portuguesa da “Basic Psychological Needs in Exercise Scale” (Moutão, Serra, Alves, Leitão, & Vlachopoulos, 2012). Os principais resultados observados foram: i) um envolvimento e uma frequência da prática de exercício físico inexistente em um terço dos estudantes, em ambos os sexos e maioritariamente no primeiro ano; ii) o sexo masculino apresentava, nos estágios de ação e manutenção, regulações

motivacionais mais autodeterminadas numa frequência de exercício físico igual ou superior a três vezes por semana; iii) o sexo masculino prediz positivamente a satisfação da necessidade psicológica da competência, o ano de licenciatura é um preditor da satisfação da autonomia e da competência. Concluimos que existe uma necessidade da implantação da prática de exercício físico regular em estudantes do ensino superior portugueses através de estratégias de intervenção adaptada às diferentes realidades, em função do sexo e do ano de licenciatura.

Palavras-chave: Motivação, Exercício Físico, Estudantes do ensino superior.



## Abstract

Given the importance of regular physical exercise and the multiplicity of documented benefits of this same practice studying the motivations of the student of higher education is a challenge that can help us to clarify some of the motivational determinants of this behavior in this sensitive phase of transition of teaching secondary education where participation in classes in the practice of physical education is no longer compulsory and is now a genuine and personal choice of the individual. Thus, we aimed to analyze in the students of higher education according to gender and year of graduation: i) the frequency of the practice of physical exercise and its positioning in the stages of change; ii) the relationship between the stages of change, the motivational regulations and the frequency of physical exercise; iii) the relationship between the basic psychological needs, the stages of change, the frequency of exercise and the sex and year predictors of the degree in these variables. The instruments used were the Portuguese version of the "Stage of Exercise Behavior Change Questionnaire" (Mendes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, 2014), "Decision Balance Scale for Exercise" (Mendes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire 2 - BREQ2 (Palmeira, Teixeira, Silva, & Markland, 2007) and the Portuguese version of the Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Moutão, Serra, Alves, Leitão, Vlachopoulos, 2012). The main results observed were: i) a frequency of physical exercise that did not exist in one third of the students, in both sexes and mainly in the first year; ii) the male sex presented, in the stages of action and maintenance, more self-determined motivational regulations at a frequency of physical exercise equal to or greater than three times; iii) the male sex positively predicts the

satisfaction of the psychological need for competence, the year of graduation is a predictor of the satisfaction of autonomy and competence. We conclude that there is a need to implement the practice of regular physical exercise in Portuguese higher education students through intervention strategies adapted to different realities, according to gender and the year of graduation.

Keywords: Motivation, Physical exercise, Higher education students

## Abreviaturas

♀ - Sexo Feminino

♂ - Sexo Masculino

$\chi^2$  - Teste do Qui-Quadrado

BPNES - *Basic Psychological Needs in Exercise Scale*

BREQ - *Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire*

CDC – *Center of Disease Control*

DP - Desvio Padrão

EF - Exercício Físico

M – Média

MTT – Modelo Transteórico

n - Número de Sujeitos

NPB - Necessidades Psicológicas Básicas

OMS - Organização Mundial de Saúde

RA – Resíduo Ajustado

SD – *Standard Deviation*

SDT - *Self Determination Theory*

Sig. - Valor de Significância Obtido

TAD – Teoria da autodeterminação

TTM – *Transtheoretical Model of Change*

WHO - *World Health Organization*



## Capitulo I – Introdução



*“A coisa mais indispensável da vida  
a um homem é reconhecer o uso  
que deve fazer do seu próprio  
conhecimento”  
Platão*

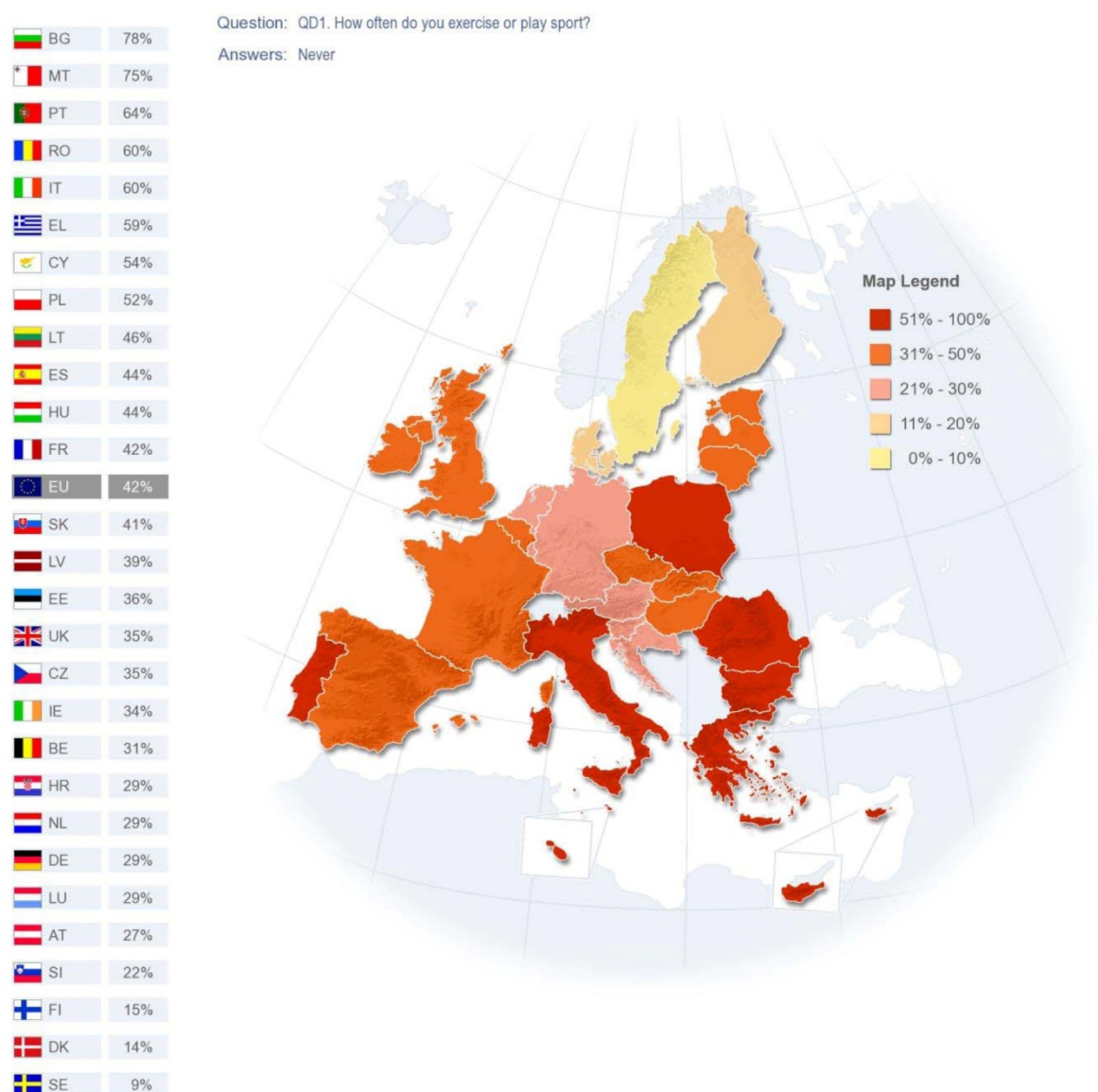
A investigação nas ciências humanas, na saúde e no desporto tem vindo a realçar que a prática de exercício físico regular resulta em consideráveis benefícios para a saúde física e mental, estando associada a benefícios psicológicos no combate ao stress e melhoria das capacidade cognitivas, bem como um risco mais baixo, por exemplo, de doenças cardiovasculares, cancro, diabetes tipo 2, hipertensão arterial, obesidade, osteoporose. De facto, a alteração de comportamentos de saúde é uma questão determinante nas sociedades atuais, em parte porque uma grande maioria das doenças que atormentam as sociedades contemporâneas são de origem não infecto contagiosas sendo portanto potencialmente evitáveis e passíveis de prevenção (*Center of Disease Control*, 2011).

Estas indicações têm mudado o papel da prática de exercício relativamente à saúde e o bem-estar, verificando-se um crescente aumento no esforço e interesse na promoção deste comportamento em diferentes contextos sociais (e.g., clínico, escolar e laboral), bem como ao nível comunitário e em algumas políticas de promoção da saúde.

Apesar das evidências relativas a estes benefícios, os resultados da última sondagem Eurobarómetro sobre desporto e atividade física (Eurobarómetro, 2014) indicam que 42 % dos cidadãos da União Europeia nunca praticam exercício ou fazem desporto. No topo da tabela encontram-se países cujas populações destacam-se pela negativa, como a Bulgária (78%) e Malta (75%) sendo seguidos

por Portugal, onde 64% da população afirma não realizar qualquer tipo de exercício físico ou desporto, colocando o país no grupo de países europeus com os níveis de exercício físico e prática de desporto mais baixos da União Europeia. (Figura 1).

Figura 1- Análise da percentagem dos cidadãos que referem nunca praticar nenhum exercício físico ou desporto.





## **O ensino superior em Portugal**

Segundo o Ministério da Educação e Ciência (MEC, 2015), em Portugal o número de candidaturas ao ensino superior em 2015 ultrapassou 54 mil candidatos, destes pouco mais de 44 mil estudantes matricularam-se no ensino superior. Este número de pessoas é estimado em cerca de 18% do universo composto pelos residentes em Portugal entre 18 e 24 anos de idade (Instituto Nacional de Estatística, 2014), evidenciando a importância que atualmente assume a população do ensino superior em nossa sociedade.

### **O estudante do ensino superior e o exercício físico.**

Embora não correspondam à maioria da população nesta faixa etária, os jovens adultos ao ingressarem no ensino superior, serão (na sua globalidade) os mais bem informados e, nessa medida, deveriam ser os mais conscientes do impacto positivo de comportamentos de promoção da saúde nas suas vidas (onde se encontra a prática de exercício físico).

Uma vez que uma grande maioria deixou só recentemente o ensino secundário seria plausível que o envolvimento com o desporto e a atividade física durante a transição e continuidade do ciclo de estudos no ensino superior poderia refletir um padrão de hábito de prática desportiva e exercício físico, pelo menos semelhante ao do ensino secundário. Além disso o nível de ensino tem demonstrado ser um fator decisivo em manter bons níveis de prática desportiva (Cerin, Leslie, & Owen, 2009).

### **A motivação para a prática de exercício físico**

A maioria dos estudantes do ensino superior encontra-se numa fase da vida relativamente independente, onde podem fazer escolhas acerca do estilo de vida e

atividades extra curriculares, onde se poderá incluir o desporto e a atividade física, sendo que o ambiente académico concorre para uma consolidação da vida pessoal e profissional do estudante que pode influenciar o contexto do seu comportamento na sua saúde futura (Keller, Maddock, Hannover, Thyrian, & Basler, 2008; Li, Treuth, & Wang, 2010; Quintiliani, Allen, Marino, Kelly-Weeder, & Li, 2010). Todavia ainda que sendo do conhecimento comum que a atividade física em geral traz múltiplos benefícios físicos psicológicos e sociais, o estudante do ensino superior durante a prossecução dos seus estudos pode ser confrontado com uma série de barreiras e obstáculos à prática de exercício físico.

Esta perceção de barreiras à prática é apresentada pelo estudante como razão e motivos negativos do seu processo de tomada de decisão para a prática de exercício físico (Sallis & Owen, 1998), e pode ser objetiva (e.g. mudança de residência, espaço adequado para a prática) ou subjetiva (e.g. falta de tempo).

Os estudantes do ensino superior de uma forma geral não parecem estar preparados de forma eficaz para a transição para uma atividade física que deixa de ser obrigatória no final ensino secundário, tornando-se uma atividade voluntária quando os estudantes dão continuidade aos seus estudos no ensino superior ou ingressam no mercado de trabalho (Molina-García, Castillo, & Pablos, 2009).

De facto observa-se um quadro que aponta para que nos jovens adultos dos 18 aos 25 anos a prática regular de exercício físico necessária para promover e manter a saúde nesta população parece não está a ser adotada (American College of Sports Medicine, 2015; Craig et al., 2012; Sapkota, 2005; WHO, 2015). Neste contexto, estes e outros indicadores indicam que existe uma falha naquele que deveria constituir um dos principais objetivos das políticas de educação para a

saúde dos cidadãos de um Estado: o desenvolvimento dos hábitos de promoção e proteção da saúde, onde se inclui a prática regular de exercício físico.

No seguimento do que atrás foi referido, esta Tese teve como população alvo os estudantes do ensino superior, não porque eles representam uma amostra de conveniência para uma investigação, mas pelos padrões e tendências verificadas da baixa participação na prática de exercício físico destes indivíduos. Esperamos que com este estudo estes padrões bem como os seus determinantes possam ser mais compreendidos uma vez que o que era um comportamento existente da prática desportiva e de exercício (sustentado pela disciplina de educação física no ensino secundário), é realizado agora pelas motivações, interesses e escolhas do próprio do aluno.

Importa ainda referir que a maior parte dos estudos motivacionais encontrados no nosso país em torno da temática que analisamos não são realizados em função da população que agora se seleciona, e ainda, que alguns destes estudos tenham incidido sobre os alunos de universidades, portanto, estudantes universitários, nenhum considerou como população alvo os alunos inscritos e a frequentar instituições do ensino superior politécnico.

Esta particularidade comporta a necessidade de se traçar, ainda que de forma muito sucinta, a distinção entre ambas as instituições de ensino superior, na medida em que, através da mesma, ficam também expressas algumas características dos alunos que perfizeram a nossa amostra.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, materializada na Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, ambas as modalidades de ensino superior visam estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e

empreendedor, formando indivíduos diplomados mas mais variadas áreas de saber, por forma a que estes possam vir a integrar os quadros humanos das instituições e empresas dos diferentes setores profissionais e também para que possam contribuir ativamente para o desenvolvimento das sociedades. Partindo desta concetualização generalista a mesma Lei de Bases estabelece que o ensino universitário deve ter uma orientação centrada no desenvolvimento da ciência e da produção de conhecimento e que, por isso mesmo, a sua essência passa pela preparação científica e cultural dos alunos e considera também a formação dos mesmos com vista à sua habilitação para o exercício de uma atividade profissional que “fomente o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Subsecção III, art. 11, 3, 2005).

Por seu lado, o ensino politécnico é apresentado pelo mesmo documento legal como sendo mais orientado para a investigação aplicada ao desenvolvimento do mundo empresarial e dos serviços, ou seja, visando aferir a compreensão e a produção de soluções para problemas concretos. Neste sentido o alvo de formação incide sobre a preparação técnica dos alunos e sobre o desenvolvimento das suas capacidades de inovação e de análise crítica.

Em suma, e tendo por base esta distinção legal, depreende-se que, não obstante as semelhanças inerentes às características de ensino superior, o ensino universitário e politécnico se distinguem, sobretudo, pelo carácter mais teórico atribuído ao primeiro e pela faceta mais técnica e prática de que o segundo se reveste. A par das diferenças determinadas na lei importa também lembrar que o

ensino superior politécnico tende a ser mais facilmente comportado do ponto de vista financeiro por parte dos alunos e das suas famílias.

Ao longo dos últimos anos e graças ao impulso que o desenvolvimento da investigação científica tem vindo a sofrer no nosso país, as diferenças assinaladas entre o ensino politécnico e universitário são cada vez mais ténues pois também já existem repositórios de qualidade em algumas instituições politécnicas. Para além disso surge agora, num recente Conselho de Ministros, a possibilidade dos politécnicos possam, desde que preencham os requisitos, também vir a conferir o grau de Doutor.

Esta Tese, que se distingue, tal como acima mencionamos, no âmbito da caracterização da sua população e amostra, está assente numa investigação orientada para a procura de respostas a algumas questões no âmbito dos processos cognitivos e comportamentais que regulam não só a participação e frequência da prática de exercício físico como a sua autodeterminação entre os estudantes do ensino superior.

Neste sentido e tendo garantias de um melhor contato com os participantes, o contexto de aplicação desta investigação foi realizado em instalações do ensino superior, designadamente em estudantes de cursos politécnicos. A escolha deste contexto para a realização desta investigação prendeu-se com os indicadores já citados sobre a pouca participação no desporto e exercício físico dos estudantes do ensino superior e com a falta de estudos de alguns determinantes deste mesmo comportamento junto a esta população. Por último, consideramos o facto de nesta população, o ingresso no ensino superior é um evento marcado por novas relações sociais que constituem apelos mais atrativos e os ocupam por mais tempo, para

além disso por vezes, ainda subsistirem determinadas crenças relacionadas com a prática de exercício (e.g., na sua forma, na sua participação e na sua importância). Neste contexto, no âmbito das temáticas selecionadas, organizamos esta Tese em capítulos, internamente estruturados sob a forma de “*papers*”, num total de cinco artigos científicos, dois já publicados, dois no prelo e um aceite em processo de revisão de pares, todos submetidos para revistas internacionais indexadas, anexos na sua versão de publicação (Capítulo XI).

A organização desta Tese segue ainda uma lógica com uma divisão em três partes. A primeira parte é dedicada à presente introdução (Capítulo I) e à realização de um capítulo de revisão de literatura (Capítulo II) contendo uma abordagem sobre alguns aspetos conceituais teorias e modelos subjacentes a que chamamos “Da Saúde à Motivação para a prática desportiva<sup>1</sup>, modelos teóricos e teorias subjacentes”, que teve como finalidade conhecer o “estado da arte” relativo às temáticas mencionadas anteriormente.

A segunda parte desta tese corresponde à componente empírica e foi desenvolvida em cinco estudos:

No primeiro estudo debruçamo-nos sobre a análise de como os estudantes do ensino superior configuram e realizam, ou não, a prática de exercício físico<sup>1</sup> em função dos estágios de mudança e da frequência desta prática. Este estudo possibilitou termos um olhar atual sobre os estudantes da área da educação, que

---

<sup>1</sup> O Conselho da Europa (1992) promove a definição que serviu de abertura ao presente item e que tem na sua origem a Carta Europeia do Desporto Para Todos, onde se definiu que o *desporto* compreende “todas as formas de atividade física que, através de uma participação organizada ou não, têm por objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis”. Deste modo ao longo desta Tese foi utilizada invariavelmente a expressão “prática desportiva” ou “desporto” pelo seu uso coloquial em substituição à “prática de exercício físico”.

estão a preparar-se, em sua maioria, para estarem ligados profissionalmente ao ensino. (Capítulo III).

No segundo estudo, alargamos este olhar aos estudantes ligados a área da saúde, neste caso à enfermagem, onde consideramos ser um outro importante elo de ligação profissional com as populações. Neste estudo analisamos novamente o envolvimento destes estudantes com o exercício físico, em função dos estágios de mudança e da frequência da prática (Capítulo IV).

No terceiro estudo, não satisfeitos com a aparente similaridade dos resultados entre os estudos anteriores, alargamos esse olhar para uma perspetiva motivacional dos estudantes do ensino superior da área da saúde, onde procuramos identificar como estariam internalizadas as regulações motivacionais e de que maneira estas regulações poderiam estar associadas ao envolvimento e a frequência da prática de exercício físico (Capítulo V).

Já no quarto estudo, numa visão global, agora com todos os estudantes, procuramos identificar como as regulações motivacionais dos estudantes do ensino superior se relacionam com a frequência da prática de exercício físico (Capítulo VI).

Por fim no quinto estudo procuramos junto aos estudantes praticantes de exercício físico recolher dados que pudessem alargar mais nossa perspetiva sobre a temática. Neste quinto estudo analisamos a perceção das necessidades psicológicas básicas do exercício nos estudantes, em função do seu tempo de envolvimento e frequência da prática de exercício, verificando ainda se o ano de

licenciatura e o sexo poderiam ser indicadores com alguma magnitude na predição em função destas mesmas variáveis (Capítulo VII).

Na terceira e última parte desta Tese apresentamos as conclusões, sugestões e limitações (Capítulo VIII), confrontando e reorganizando os contornos destas sugestões emanadas dos temas apresentados nos capítulos anteriores. Discutimos acerca de algumas implicações para a intervenção prática nesta população e fazemos algumas recomendações para estudos futuros, adicionalmente identificamos algumas limitações subjacentes à execução destes estudos. Por fim, apresentamos as reflexões finais (Capítulo IX) onde realizamos uma breve análise do percurso percorrido; a compilação das referências bibliográficas (Capítulo X) utilizadas em todos os capítulos apresentados, de igual modo os apensos (Capítulo XI) e anexos (Capítulo XII).



Capítulo II – Da Saúde à Motivação para a prática desportiva nos estudantes do ensino superior, modelos teóricos e teorias subjacentes.



Neste capítulo, abordaremos aspetos relativos à saúde e algumas concetualizações e bases teóricas<sup>2</sup> de modelos e teorias ligados à motivação que suportam esta investigação e que nos ajudam a perceber a importância de um olhar mais amplo sobre a temática estudada.

## **2.1 A Saúde**

O conceito de saúde é complexo uma vez que reflete, em si mesmo, a conjuntura social, económica, política e cultural em que se analisa e pressupõe, para o seu cabal entendimento. Da análise das diversas estruturas sociais, económicas, políticas e culturais, sobressai uma das principais particularidades deste conceito: a de que a saúde não é entendida por todas as pessoas, em todos os lugares do mundo, da mesma maneira (Scliar, 2007).

Em Portugal, e em vários países europeus e ocidentais, o conceito de saúde considerado do ponto de vista oficial é aquele que a Organização Mundial de Saúde (OMS) assina e onde esta é definida como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de afeções e enfermidades” (OMS, 1946). No entanto, este conceito traz a lume contestações de várias ordens nomeadamente aquela que se prende com a dificuldade em definir concretamente o bem-estar (Segre & Ferraz, 1997) e que nos leva a considerar o facto de que, tal como afirma Scliar (2007), “a saúde (...) dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de conceções científicas, religiosas, filosóficas” (p. 30).

---

<sup>2</sup> Teoria é uma representação simbólica de aspetos da realidade descobertos ou inventados para descrever, explicar, prever ou prescrever respostas, acontecimentos, situações, condições ou relações. A partir das teorias são estabelecidos processos que norteiam os caminhos a serem seguidos para a efetivação dos pressupostos teóricos, estes quando estruturados metodologicamente com diferentes graus de abstração, podem aí ser classificados como “modelos teóricos”, “modelo concetual” ou mesmo outros.

Ainda a partir da observação da definição avançada pela OMS (1946) é possível determinar que a saúde é entendida em função de um oponente, a doença, mas também este conceito é, e tem sido ao longo da história da humanidade, considerado difuso, difícil de explicar. É por isso que as primeiras referências que lhe foram feitas pelo homem apontavam para “castigos divinos”, resultado da ação de forças alheias ao organismo humano em sinal de cólera dos deuses e meio de débito dos pecados (Scliar, 2007). Na verdade, esta mentalidade de que as doenças, sobretudo as infecciosas, eram sinal de desobediência aos mandamentos de Deus, só há poucas décadas deixou de vigorar em alguns países e continua a ser assumida como uma clara mensagem do “céu” em vários pontos do planeta. A lepra, a tuberculose e mais recentemente o VIH são exemplos evidentes da perpetuação da mentalidade pré-histórica que confina a doença, a falta de saúde, à necessidade de pagamento de pecados ou à atribuição de maldições por parte de forças ocultas (Scliar, 2007).

Tendo em conta este pequeno intróito pela história da saúde e considerando o trabalho de Pais Ribeiro (1998) é possível determinar períodos distintos que ajudaram à evolução do conceito. O primeiro terá decorrido até ao século XVII e é designado pelo autor referido como o período pré-cartesiano. O segundo momento, coincide com o advento da Revolução Industrial e o aparecimento de inúmeras novas patologias e o terceiro momento da evolução da saúde corresponde à “revolução” da Saúde Positiva. Trata-se de uma “revolução” que toma como ponto de referência a definição de saúde avançada pela OMS (1946) e discute a abrangência dado que algumas vozes se somam ao argumento de que aquele conceito é intangível. No entanto, é no âmbito desta discussão que surgem novas

perspetivas, entre as quais, aquela que aponta a saúde como um recurso para a vida quotidiana, uma importante dimensão da qualidade de vida e não um objetivo de vida.

É neste contexto também que se começam a encaixar algumas definições como a de Déjours (1993) para quem a saúde é “a capacidade de criar e lutar por um projeto de vida pessoal e original em direção ao bem-estar” (in Pestana, 2003).

O bem-estar é um dos mais salientes conceitos que emerge desta revolução da saúde e que passa, desde logo, a ser também considerado no âmbito da saúde psicológica e mental dos indivíduos. É por via destas componentes que muitos autores consideraram despropositado arreigar da discussão em torno da saúde o modelo biopsicossocial, que engloba também as variáveis como a satisfação com a vida, a felicidade e os afetos (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

A Psicologia enquanto disciplina da saúde ganha então um espaço de destaque que abandona a missão exclusiva de recuperação dos indivíduos perturbados e passa a ter em atenção os fatores suscetíveis de proporcionar felicidade e envolvimento social. É de resto este envolvimento que vigora na definição de saúde que encontra algum consenso ao nível político e corresponde não só à multidisciplinariedade da saúde mas também ao dever que a Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 64.º, regista e onde se considera que todos os cidadãos têm de a defender e promover.

## **2.2 A Atividade física, o exercício físico e a prática desportiva e suas definições...que relação com a Saúde?**

Entre os diversos comportamentos de saúde, a prática de atividade física assume cada vez uma grande importância. De facto, em seu estudo Hallal et al. (2012), verificaram que em 122 países a atividade física diminui com a idade, sendo mais elevada em países industrializados onde cerca de 31% dos adultos são fisicamente inativos.

Hoje em dia existe uma ampla evidência de que, não só a atividade física como também o exercício físico regular tem benefícios inquestionáveis para a saúde física, psicológica e social, podendo contribuir de forma significativa para o bem-estar geral do sujeito em todas as idades.

Neste contexto também nos parece ser importante definir os conceitos subjacentes à atividade física, exercício físico e desporto. Na maioria das vezes confunde-se o termo atividade física e exercício físico, pois o primeiro engloba o segundo. Nesta perspetiva segundo Caspersen (1985) entende-se por atividade física todo e qualquer movimento corporal produzido pelo sistema muscular esquelético que resulta em dispêndio energético, sendo o exercício uma forma de atividade física mais restrita, ou seja, movimento corporal planeado, estruturado e repetido, realizado para melhorar ou manter a condição física.

Relativamente à prática desportiva, a designação que achamos mais apropriada é aquela que foi considerada pelo Conselho da Europa em 1995, como sendo o conjunto das atividades físicas que “através de uma participação organizada ou não, tem por objetivo a melhoria da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados em competições de todos os

níveis”. Esta definição, que conta com quase um quarto de século de existência apresenta-nos o desporto como um fenómeno social uma vez que pressupõe o desenvolvimento das relações sociais e também uma participação, organizada ou não.

Esta conceitualização do desporto traduz um fenómeno dos tempos modernos que se começou a produzir ainda no século XVIII e teve um maior desenvolvimento aquando da Revolução Industrial, muito por força da evolução das estruturas sociais que dela resultou e da abertura de acesso à educação a um maior número de indivíduos (Pires, 2003).

Na verdade, todos estes fatores fizeram do desporto do século XX o maior fenómeno social do milénio (Garcia, 2002; Bento, 2004) sendo que, neste processo de transformação social, o tempo livre teve um papel fundamental. A evolução do trabalho e a diminuição das horas de labor nas unidades industriais, fizeram com que os homens, e mais tarde as mulheres, pudessem ter mais tempo para se dedicar à prática desportiva e a crescente adesão das massas a este fenómeno levou a que várias entidades, os Estados e várias organizações internacionais, tivessem em conta o movimento da cultura física que se vinha enraizando nas sociedades e definissem políticas de promoção da prática desportiva e de criação de condições que garantissem o acesso generalizado à prática desportiva a todos os escalões etários.

É neste contexto que o Conselho da Europa promove a definição que serviu de abertura ao presente item e que tem na sua origem a Carta Europeia do Desporto Para Todos que foi aprovada pelos ministros Europeus na 7.<sup>a</sup> Conferência desta entidade, realizada entre os dias 14 e 15 de Maio de 1992 na ilha de Rhodes, onde

se definiu que o desporto compreende “todas as formas de atividade física que, através de uma participação organizada ou não, têm por objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis”.

O conceito, em tudo semelhante ao adotado três anos mais tarde, tem suporte em dois elementos fundamentais que reportam para os valores que norteiam a vida dos indivíduos, nomeadamente o rendimento e a superação de limites, e as condições externas que favorecem ou impedem a prática desportiva. São estes os elementos que norteiam as definições para o desporto que a literatura passou a registar logo após a conscientização acerca da sua importância que os dois organismos supracitados vieram solidificar. Entre eles aquele que Marivoet (1998) assinou e onde considera que a atividade física é um “sistema institucionalizado de práticas competitivas, com dominante física, delimitadas, codificadas, regulamentadas convencionalmente, cujo objetivo é apurar o melhor concorrente, ou registar a melhor performance” (p. 12).

O entendimento acerca do desporto na segunda metade do século XX sofreu alterações em relação à ideia dos melhores níveis de atuação e de resultados obtidos que dominaram os primeiros anos da “revolução” desportiva, o culto da competição veio dar lugar a uma cultura física mais abrangente e que incluía, chamando mesmo à participação, todas as faixas etárias. Agora os principais objetivos da prática desportiva estão relacionados com a ocupação lúdica dos tempos livres e a promoção de estilos de vida saudáveis. É neste ponto da história da humanidade que a ideia da atividade física se funde ao conceito de saúde e o desporto passa a ser entendido como instrumento de extrema importância para a



obtenção individual e social do estado de completo bem-estar físico, mental e social que a OMS (1946) considera ser a saúde.

Este novo posicionamento perante a prática de atividades físicas foi de tal forma contundente que os Estados promoveram ações que visavam o envolvimento de todos os cidadãos com vista à obtenção dos benefícios daí decorrentes, sobretudo o aumento dos níveis de qualidade de vida e a melhoria da saúde pública. É neste âmbito que a prática do desporto é consagrada na Constituição da República Portuguesa como um direito e são empreendidas medidas que visam a abertura e o acesso das comunidades à mesma. No entanto, e segundo sublinha Serôdio (2011), estas medidas não terão sido suficientes, ou, pelo menos, equiparadas a outras desenvolvidas por vários Estados Membros da Comunidade Europeia uma vez que os hábitos desportivos da população do nosso país se situam a níveis inferiores a média dos restantes Estados europeus.

Constantino (2002) também deu conta destas disparidades e explicou as mesmas, não tanto ao nível das infraestruturas criadas mas, sobretudo no que concerne a medidas de alcance público, que levem em linha de conta as transformações sociais operadas na sociedade portuguesa.

Mariovet (2001), também relatava que Portugal continuava, apesar dos progressos alcançados, a ser um dos países europeus com a taxa mais baixa de praticantes desportivos e, de acordo com a bibliografia mais recente esta continua a ser a realidade prevalecente no nosso território, verificando-se mesmo que os jovens de uma forma geral praticam cada vez menos desporto e as jovens de sexo feminino tendem a sobressair nesta estatística de forma negativa. Para além disso tem sido

registado a diminuição da prática de atividades físicas à medida que a idade dos indivíduos aumenta (Corte-Real, 2006; Corte-Real et al, 2008; Matos et al, 2012).

### **2.3 A prática desportiva e o estudante do ensino superior**

De acordo com o que temos vindo a registar parece ter ficado assente que a prática de exercício físico regular resulta em consideráveis benefícios para a saúde física e mental e, mais ainda, estimula o desenvolvimento cognitivo, pelo que se pode vir a tornar num excelente instrumento de promoção e facilitação da aquisição de aprendizagens (Laurin, Verreault, Lindsay, MacPherson, & Rockwood, 2001).

No entanto, a evidência numérica apontada pelo Eurobarómetro (2014), e a que já fizemos referência aquando da introdução ao presente trabalho de investigação, denuncia que 42% dos cidadãos da União Europeia não têm qualquer tipo de atividade física programada e regular e aponta ainda para Portugal uma estatística de prática desportiva onde 64% da população afirma não considerar esta atividade nas suas vidas.

No que concerne aos jovens adultos que não possuem hábitos regulares de prática de desporto e exercício físico no nosso país encontram-se, naturalmente, os estudantes do ensino superior.

Alguns estudos realizados, que consideraram a temática da prática de atividade física dos estudantes do ensino superior apontam para a baixa participação destes em práticas desportivas, sendo que alguns demonstram mesmo que a entrada neste novo ciclo de estudos coincide com o fim do ciclo de vida ativa que muitos jovens levavam quando frequentavam o ensino secundário (Jean Adams, 2006;

Cid, Silva, & Alves, 2007; Coelho, Caetano, Liberatore Júnior, Cordeiro, & Souza, 2005; Fontes & Vianna, 2009)

Para outros autores este afastamento pode ter explicação no facto de, na última fase da adolescência (entre os 15 e os 18 anos) e o início da idade adulta (entre os 19 e os 25 anos) se começar a verificar o estabelecimento de hábitos de sedentarismo nos indivíduos (Luepker et al., 1996).

Sallis e McKenzie (1991) analisaram o problema do afastamento ou não participação destes jovens estudantes em atividades físicas regulares, mesmo numa época em que a ciência ainda não tinha evidenciado os benefícios decorrentes da prática desportiva para o aumento da capacidade de memorização e cognição, e estipularam que a evidente falta de interesse dos estudantes pela prática do desporto se prendia com o facto destes transitarem de um sistema onde a prática de atividades físicas é obrigatória para um universo distinto onde as modalidades físicas já não se apresentam como obrigações.

Outros autores, entre os quais Ferreira (2006); Haase et al (2004); Arrivillaga et al (2003) e Septoel et al (2002), avançaram propostas de explicação alternativas entre as quais se pode aferir que o afastamento dos jovens estudantes do ensino superior da prática desportiva ocorre porque “o ingresso na universidade é um evento marcado por novas relações sociais que constituem apelos mais atrativos para os jovens e os ocupam por mais tempo, deixando-os sem tempo para o desporto” (Arrivillaga et al, 2003, p. 187).

Gall et al (2000) considerando a mesma problemática, aferiu que esta população específica corresponde a um grupo de adultos emergentes que experimentam um grande número de fatores de *stress* em que se inclui, muitas vezes, a mudança de

residência, o aumento de responsabilidades, a pressão dos professores e colegas, a organização dos horários das aulas e a coordenação destas com a necessidade de estudar, ou seja, uma completa alteração nas suas rotinas que, aliado à crescente de liberdade e autonomia que, normalmente, se adquire nesta fase da vida, afasta os jovens de várias atividades que até então eram certas e recorrentes. Subscrevendo os mesmos argumentos Joseph et. al (2014) lembra ainda que a entrada na universidade proporciona o aumento de comportamentos negativos para a saúde como o abuso do álcool, do tabaco, o *stress* psicológico e emocional e até mesmo o uso de drogas ilícitas o que, segundo estipula o autor, por si só também constituem motivos de afastamento da prática desportiva.

Corte-Real et al (2008), que apresentam uma visão mais positiva do problema, apontam várias razões para o mesmo, entre as quais o facto dos jovens não encontrarem na nova situação educacional respostas fixas, pré-estabelecidas pelas entidades reguladoras do sistema de ensino em que entraram e por isso terem que “desenvolver os seus próprios programas de exercício físico” Corte-Real et al, 2008, p. 221). Os mesmos autores dizem também que estes jovens passam a enfrentar “numerosos e novos obstáculos (e.g., novas carreiras, novas “famílias”, menos acesso a atividades de grupo, programas e instalações; necessidade de dedicarem mais tempo aos estudos)” e reafirmam a ideia de Sallis & Mckenzie (1991) relativa à característica de voluntariedade que a prática desportiva na idade universitária acarreta.

## **2.4 Motivar para a prática desportiva**

A motivação, que dá energia e direção ao comportamento, (Wang & Biddle, 2007) apresenta-se como a resposta a ter em conta quando o objetivo passa por estimular ou provocar o aumento da prática desportiva. Esta asserção tem plena concordância com a vasta profusão de estudos publicados no âmbito da Psicologia ligada ao Desporto e ao Exercício que considera que à motivação cabe um papel preponderante em todos os contextos da vida dos indivíduos e, portanto, também no plano desportivo (Dosil, 2004; Cid, 2010, Fonseca, 2001).

Definida por Dosil (2004) como “uma variável psicológica que move o indivíduo face à realização, orientação, manutenção ou abandono de uma atividade física ou desporto” (p. 129) a motivação tem sido alvo de uma profusa produção académica com vista a determinar as razões pelas quais os indivíduos se envolvem ou não na prática desportiva (Castillo, Álvarez, & Balaguer, 2005; Garcés-Fayos, Benedicto, & Dosil, 2004; Gomez, Coimbra, García, Miranda, & Filho, 2007; Gouveia, 2001; Olmedilla, Ortega, Garcés-Fayos, Jara, & Ortín, 2009) sendo que, um dos principais argumentos em que se suportam os estudos realizados têm por base a afirmação de Wang e Biddle (2007) de que é ela que se assume como o volante dos comportamentos humanos e o combustível para que eles tomem forma.

Ainda que aferida de forma simples na definição de Wang e Biddle (2007) a motivação, quase na proporção dos estudos que protagoniza, é caracterizada em função das várias componentes que o seu conceito envolve, donde, desde logo, se depreende que não é fácil apontar-lhe uma concetualização exata (Kondric, 2013). Alguns autores dizem que ela é uma associação cognitiva que o sujeito faz das diferentes situações com que se depara e que leva em conta todos os fatores que

cada uma dessas situações acarreta, sejam individuais, coletivos e até mesmo ambientais (Duda & Balaguer, 2007; Fonseca, 2001; Guillet, Sarrazin, Fontayne, & Brustad, 2006; Samulski, 2002). Nesta ordem de ideias outros autores sugerem que a motivação compreende e envolve três componentes (Biddle & Mutrie, 2001; Kingston, Horrocks, & Hanton, 2006) sendo elas a **direção**, ou seja, a escolha que o indivíduo vai fazer; a **intensidade** que reporta para a quantidade de energia que vai ser mobilizada em determinada tarefa ou atividade e a **persistência** que impõe à motivação uma linha de tempo e que se traduz na continuidade ou no abandono da atividade escolhida. Poderá ainda, segundo defende Dosil (2004), considerar-se a componente do **resultado** uma vez que, na opinião deste autor, ele será importante no reforço da motivação inicial.

É nesta linha de pensamento que se insere a definição para a motivação apontada por Kondric (2013) que a entendia como “uma condição em que somos levados a partir do nosso interior e em função de algumas necessidades, impulsos, desejos ou motivos, a tentar alcançar um objetivo exterior que tem o papel de estímulo impulsionador para um comportamento” (p. 10).

Sob um outra perspectiva a motivação aparece associada à explicação de que, tratando-se de um processo psicológico dinâmico e complexo remete para a vontade que os indivíduos manifestam face à realização de determinada tarefa, considerando-se sempre que esta vontade é suscetível de ser influenciada por um vasto conjunto de fatores de várias ordens (Cid, 2010; Kondric et al, 2013).

De uma forma geral a motivação pode ser sucintamente caracterizada como sendo o espelho da intensidade e da direção do comportamento e, segundo subscrevem Kondric et al (2013), ela vai sempre estar relacionada com a possibilidade de

sucesso que qualquer indivíduo pode vir a ter a partir do desempenho de determinada atividade.

Em muitos dos estudos publicados acerca da relação existente entre a motivação e a prática desportiva é frequente encontrar-se a diferenciação entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, sendo que a primeira se refere a tudo que motiva a ação em função de um estímulo interno e a segunda aponta para estímulos que sejam provenientes do ambiente externo (Egli, Bland, Melton, & Czech, 2011; Verloigne et al., 2011). Alguns estudos que aprofundam esta distinção característica da motivação vão mesmo ao ponto de associar uma ou outra categoria da motivação ao género do indivíduo sendo que, neste contexto, Egli et al (2011) considera que as pessoas de sexo feminino são mais motivadas por motivos extrínsecos como o peso e a sua aparência física enquanto os indivíduos de sexo masculino se sentem motivados para a prática desportiva por motivos intrínsecos, como a sensação de poder ou a necessidade de competição.

Será neste “jogo” que a motivação disputa consigo mesma, ou melhor, com as suas componentes, que se pode, a contar com a opinião de um aprofundado leque de autores, encontrar o conjunto de razões que se apresentam como elementos motivadores dos jovens estudantes do ensino superior para a prática de exercício físico. Gaston-Gayles (2005), Mouratadis et al. (2008), Waldron e Dieser (2010), Gill, (2000), Jones (2006), Mallett et al (2007) e Spray et al (2006) são alguns dos investigadores que defendem que a prática do exercício físico tem um maior carácter motivacional para os estudantes do ensino superior quando encarada sob o ponto de vista do divertimento, da melhoria e desenvolvimento de capacidades, da

melhoria da aprendizagem, do sucesso pessoal, dos ganhos na saúde e da possibilidade de estar com os amigos.

Vlachopoulos et al (2000) defendeu acerrimamente a teoria de que a motivação para o desporto junto de jovens estudantes do ensino superior resulta da relação positiva que se cria entre a autoconfiança e o sucesso mas, afirmou este autor, tais resultados motivacionais só podem ser alcançados quando a motivação despertada for intrínseca. Tal como defendeu Vlachopoulos et al (2000) também Kondric et al (2013), Barnett et al (2008) e Fraser-Thomas et al, (2008), estabeleceram, em função dos estudos que levaram a cabo, que a motivação pode ser o fator determinante para levar o estudante do ensino superior a praticar desporto na medida em que a motivação influencia determinantemente a performance individual em situações em que o indivíduo está fisicamente capaz de realizar aquele exercício ou modalidade mas não tem certeza quanto às suas capacidades para o fazer. Segundo estes autores esta é, também uma das razões que, pela negativa, pode afastar os estudantes da prática desportiva. Tendo em conta os dados firmados pela Literatura fica clara a importância da aplicação da Psicologia ao contexto específico de tudo o que envolve o exercício físico sobretudo quando aprofundada para a aplicação dos modelos teóricos motivacionais.

## **2.5 A motivação e a sua definição**

O Termo Motivação é derivado do latim *Movere*, que significa Mover (i.e., mover-se, por em movimento, fazer avançar). Apesar de não ser fácil definir a motivação de forma simples, uma vez que se trata de um processo psicológico dinâmico e complexo, o seu conceito geralmente refere-se à vontade que leva os indivíduos a



iniciarem e a manterem um determinado comportamento, sendo influenciada por fatores sociais e cognitivos (Roberts, 2001). De uma maneira ou de outra, todos nós tentamos procurar as razões pelas quais nos envolvemos, ou não, numa determinada atividade. Em suma, a motivação refere-se aos aspetos da ativação e intenção comportamental: energia, direção e persistência (Ryan & Deci, 2000), ou seja, o “porquê”, o “quê” (Deci & Ryan, 2000), e o “como” (Hagger & Chatzisarantis, 2007) do comportamento.

Todavia, sem prejuízo desta definição, também podemos executar ações e nos motivar perante comportamentos observados, por exemplo pela modelagem, onde “copiamos” o comportamento do modelo, este comportamento do “modelo” e “cópia” é conhecido e explicado na Teoria Social Cognitiva.

## **2.6 Teoria Social Cognitiva**

A teoria social cognitiva (TSC) é uma extensão que foi atualizada da teoria social da aprendizagem, ambas articuladas por Bandura (1977, 1986).

Esta atualização deveu-se a algumas limitações da teoria de aprendizagem, já que estudavam apenas os efeitos de eventos ambientais sobre o comportamento. Bandura acreditava que esta formulação ignorava o mais óbvio de que os animais, sobretudo os seres humanos, influenciavam seus ambientes.

Esta influência sobre o ambiente acontece de inúmeras maneiras, como por exemplo, em época de eleições nós, os eleitores, votamos naqueles que acreditamos que irão instituir leis que possam eliminar o reforço de contingências

às quais estamos sujeitos. Ou então, em um nível mais pessoal ligado ao desporto, se o nosso companheiro de treino diário nos critica por não limparmos um equipamento partilhado por ambos depois de o ter utilizado, iremos ter várias opções sobre a forma em como daremos resposta a essa crítica. Por exemplo, se começarmos a limpeza do equipamento após esta crítica, então este é um exemplo de reforço negativo, uma vez que estaremos evitando o estímulo aversivo da crítica. No entanto, neste contexto, se dissermos ao nosso companheiro de treino diário que este não deveria se pronunciar sobre a limpeza que deveríamos efetuar no equipamento partilhado sem que ele próprio antes não começasse a limpeza dos bancos do nosso vestiário partilhado, o qual molhou e não limpou após ter usado, estaremos então sendo influenciados pelo ambiente social.

A TSC sugere então que podemos aprender e modificar nossos comportamentos através de uma interação entre as pessoas o comportamento propriamente dito e as influências ambientais, Bandura chamou este princípio de determinismo recíproco, porque cada um dos fatores podem influenciar o outro, portanto o nexo de causalidade iria nos dois sentidos (ver Figura 2).

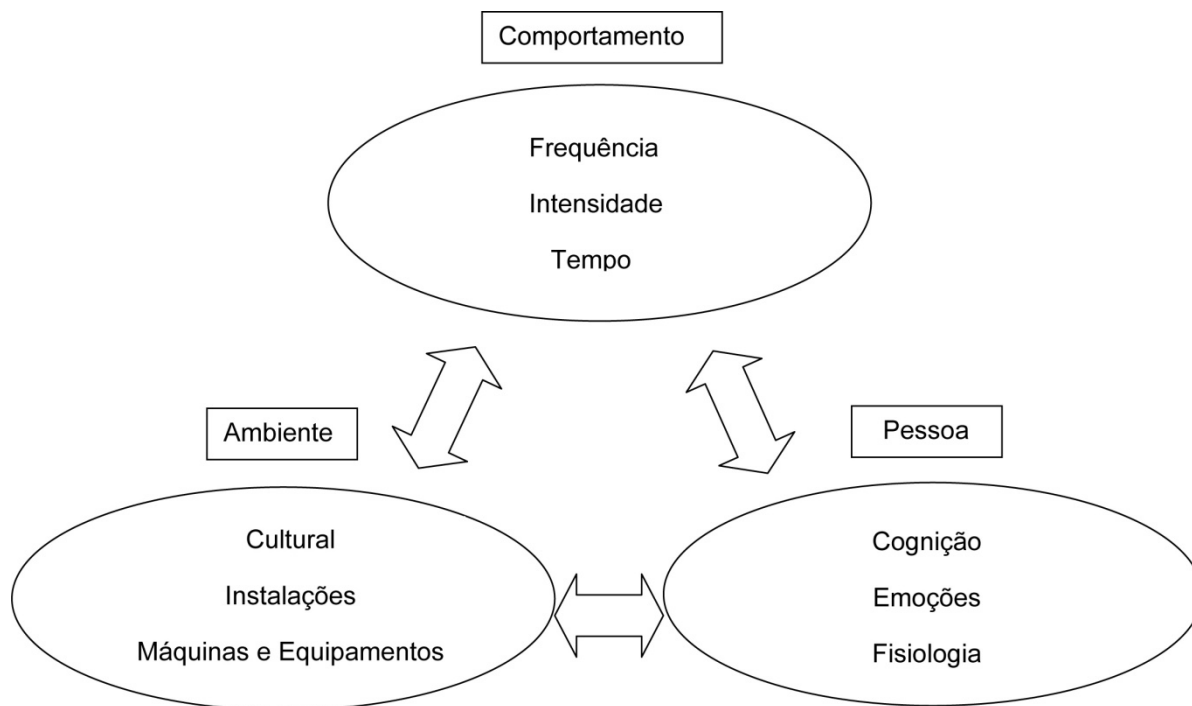


Figura 2 - Determinismo Recíproco, processo de interação entre a Pessoa o Comportamento e o Ambiente.

A TSC surge contra o postulado em algumas teorias de aprendizagem, que assumiam que as cognições, eram apenas um efeito colateral de reforço das contingências. Bandura em seu estudo *bobo doll*<sup>3</sup>, demonstrou que nem o reforço nem a prática precisam estar presentes na aprendizagem, embora reconhecendo que ambos sejam úteis e necessários.

Entre os principais elementos cognitivos da TSC incluem a capacidade dos seres humanos ao pensar sobre as prováveis consequências de suas ações (simbolizando capacidade), ou a nossa capacidade de pensar e antecipar os futuros cursos de ação.

<sup>3</sup> Este estudo clássico de modelagem de Bandura (1965) demonstrou que o “modelo” (adulto agressivo com um boneco) era “observado” pela criança, o que influenciava a “modificação” do seu comportamento (a criança também era agressiva com o boneco).

Em diversas ocasiões no nosso dia a dia estamos a aprender muitas coisas ao observarmos os outros (e.g., como conduzir um automóvel, como fazer um pedido em um restaurante, como fazermos exercícios com halteres, como saltarmos a corda).

Este aprendizado por observação inicia-se na infância sendo que as crianças aprendem praticamente tudo por ver os seus pais e amigos, este aprendizado, que estende-se à vida adulta, faz com que todos nós continuemos a aprender ao observar as pessoas, os amigos, na visualização de filmes, pela leitura e outros estímulos externos.

Este aprendizado, assim como a contínua frequência da sua repetição, torna-o num comportamento com melhor domínio da tarefa, contribuindo para que a sua realização seja mais eficaz com o passar do tempo em comparação com outros aprendizados com um menor estímulo. Esta realização eficaz das tarefas também ganha uma maior importância neste contexto quando a relacionamos com a Teoria da autoeficácia.

## **2.7 Teoria da autoeficácia**

A Teoria da autoeficácia (Bandura, 1977) foi desenvolvida dentro da estrutura da TSC, como um mecanismo cognitivo comum para mediar a motivação das pessoas, padrões de pensamento e comportamento.

A autoeficácia influencia a escolha, início e persistência nas atividades nos indivíduos. Fundamenta-se em dois pressupostos: i) as pessoas tendem a manter-se em atividades que percecionam estar acessíveis ao seu nível de competência; ii) as pessoas evitam atividades que percecionam estar acima do seu nível de competência.

As crenças de autoeficácia, definem o julgamento pessoal acerca da capacidade para organizar e executar ações, com vista a atingir um determinado nível de performance, que se baseia no processamento cognitivo de diversas fontes de eficácia (Bandura, 1989). O ser humano recebe informações de quatro grandes áreas que constituem diferentes fontes que podemos usar para desenvolver os nossos níveis de autoeficácia que incluem: i) experiências anteriores de prática eficaz; (ii) experiências vicariantes; (iii) persuasão verbal; e (iv) estados fisiológicos.

**Experiências anteriores de prática eficaz** (sucesso e realização de desempenho). As experiências anteriores de prática eficaz fornecem informações através de suas próprias experiências de maestria, uma experiência de maestria afeta o julgamento de autoeficácia através de processamento cognitivo de tais informações. Se existir repetidamente uma percepção de sucesso nestas experiências, as expectativas de eficácia aumentam, caso não existam ou sendo sucessivamente percepções de fracasso, as expectativas de eficácia irão diminuir.

**Experiências vicariantes** (imitação e modelagem). A informação da autoeficácia pode também ser obtida através de um processo de comparação social com outros, embora as fontes vicárias de informação da autoeficácia são geralmente mais fracas do que o desempenho da tarefa. Por exemplo, quanto menor a experiência de uma pessoa no desempenho de uma tarefa ou situação, mais ela irá confiar em outras pessoas para julgar as suas próprias capacidades. Através de seus estudos de modelagem, Bandura mostra que a aprendizagem vicária, é um importante método de adquirir informações e algumas habilidades, além disso a aprendizagem vicária, requer atividade cognitiva, sendo obviamente um aspecto importante de qualquer teoria abrangente do comportamento.

**Persuasão verbal** (elogios e encorajamento). Incluem imagens, persuasão e outras estratégias cognitivas. As expectativas de eficácia com base nesse tipo de informação também são suscetíveis de serem mais fracas do que as baseadas em sua própria realização. As técnicas de persuasão só são eficazes se avaliadas e intensificadas dentro de limites realistas. A extensão da influência persuasiva na autoeficácia também depende da credibilidade, prestígio idoneidade e experiência do persuasor.

**Estados fisiológicos** (criar sentimentos de humor otimistas e relaxamento). Um estado fisiológico pode também fornecer informações de eficácia através da avaliação cognitiva, como associar a excitação fisiológica de medo e insegurança, ou como sendo empolgante estar pronto para o desempenho da tarefa. No entanto, as fontes fisiológicas das crenças de autoeficácia não estão limitadas a excitação autonómica (Bandura, 1986), as pessoas podem usar os seus níveis de fadiga, condição física e dor em atividades de força e resistência como indicação de eficácia física (Feltz & Riessinger, 1990).

A autoeficácia compreende então uma autorregulação, componente em que os nossos comportamentos se regulam com base em objetivos pessoais, cognições e sentimentos. As pessoas também refletem sobre suas ações, especialmente no que diz respeito a pensarmos sobre as consequências de nossos comportamentos (*expectativas de resultados*) e as nossas próprias capacidades (*expectativas de eficácia*) (Bandura, 1977).

A **expectativa de resultado** é a crença de que um comportamento irá produzir um efeito específico (e.g., o indivíduo acredita que um medicamento prescrito irá reduzir a sua dor, ou um determinado exercício físico poderá ajudar a perder peso),

podendo este indivíduo ter expectativas de resultados altas uma vez que acredita que tal comportamento irá produzir o resultado esperado.

Já a ***expetativa de eficácia*** é a crença que a pessoa tem na sua capacidade, no seu grau de confiança, ou na sua competência, para executar o comportamento (e.g., a pessoa se lembrará de tomar a medicação de seis em seis horas durante uma semana? A pessoa assumirá o compromisso para fazer exercício regularmente no final do dia?) ou seja uma *expetativa de eficácia* que pode ser alta, (i.e., um elevado grau de confiança) ou baixa (i.e., um grau de confiança baixo).

Se pensarmos sobre as consequências do desporto, por exemplo, podemos considerar os benefícios e os custos de ser mais ativo. Um indivíduo pode acreditar nessas consequências positivas (e.g., promover a saúde) ou negativa (e.g., causar fadiga).

A crença de autoeficácia pode variar de acordo com a situação, temos como exemplo um fumante que está tentando parar de fumar, e que se sente muito confiante (tem alta autoeficácia) que irá abster-se de fumar em uma reunião à porta fechada com alguns potenciais clientes que não fumam.

Este mesmo fumante pode ter muito baixa *expetativa de eficácia* (i.e., um grau de confiança baixo) de se abster de fumar mais tarde naquela noite depois de algumas bebidas ou cafés em um bar de fumadores. Portanto, não faz sentido perguntar se uma pessoa tem uma *expetativa alta ou baixa de eficácia*. A pessoa deve responder se tem uma *expetativa de eficácia* alta ou baixa para um comportamento perante uma situação específica.

A autoeficácia desempenha um papel central no comportamento humano e é o tipo de cognição mais estreitamente ligada ao comportamento, tendo influência na escolha, início e persistência nas atividades (Bandura, 1986).

A autoeficácia está ligada ao comportamento, que por sua vez está ligado as motivações deste comportamento, que pode vir a ser, ou não, um comportamento mais autodeterminado. De facto, a autodeterminação pode então levar a um maior bem-estar e uma maior persistência deste comportamento, o que nos remete para um olhar sobre a Teoria da Autodeterminação.

## **2.8 Teoria da Autodeterminação**

A Teoria da Autodeterminação aponta para um relacionamento direto da motivação com um estado energético interno que dirige o comportamento ou a ação, e se relaciona com direção e persistência (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2007). É uma teoria que se apresenta como o parapeito que sustenta as bases conceituais que ajudam à compreensão das razões que levam as pessoas a adotarem e manterem determinados comportamentos. Segundo a interpretação dos seus autores mais referenciados e promotores (Deci & Ryan, 1985) esta é uma *metateoria* organísmico-dialética, que considera os sujeitos de forma positiva, assumindo-os como seres naturalmente ativos, automotivados, curiosos e interessados (Ryan & Deci, 2002). Quando o sujeito apresenta características adversas, mostrando-se alienado e desinteressado é refletida na ação o impacto do tipo da motivação. Ou seja, o indivíduo tem este tipo de resposta menos ativa não por si, mas por via da sua motivação, ou antes, como consideraram os autores da amotivação (Deci e Ryan, 2008a) que parece ocorrer quando o sujeito não valoriza



o comportamento ou o resultado, ou não se sente competente para realizar aquilo que lhe é proposto, dando origem a um vazio motivacional e à inação.

É, portando fulcral à Teoria da Autodeterminação (TAD) a análise da interação que resulta dessa tendência natural para o fazer e o agir e a natureza da atividade a desenvolver bem como o impacto que o meio social tem face a estas atividades, que tanto pode ser de apoio à sua prática quanto de contrariedade à natureza humana para a ação (Ryan & Deci, 2008a). É por via desta explicação que os autores defendem que “as pessoas têm uma tendência natural para o crescimento psicológico e integração das experiências, criando dessa forma as bases para um sentido de coerência do *self*, pelo que procuram também integrar-se numa estrutura social alargada” (Ryan & Deci, 2002, p.17).

Neste contexto, a TAD aposta no facto do ser humano possuir necessidades psicológicas inatas e essenciais para o melhor funcionamento psicológico e para o seu bem-estar tais como a autonomia, a perceção de competência e a capacidade de relacionamento. Assim, quando os contextos sociais em que se insere são promotores da satisfação das suas necessidades psicológicas inatas ou necessidades que lhe são básicas, a motivação é naturalmente registada e o desempenho da atividade para a qual a motivação serviu de motor vai resultar numa satisfação individual com reflexos positivos ao nível psicológico e do comportamento dos sujeitos (Ryan & Deci, 2008a).

O construto da TAD impõe a análise de vários componentes básicos uma vez que esta é uma teoria que assenta nas subteorias parcelares da: (i) teoria da avaliação cognitiva; (ii) da teoria da integração orgânica; (iii) da teoria das orientações de causalidade; (iv) da teoria das necessidades psicológicas básicas; (v) da teoria dos

objetivos conteúdo; e, (vi) da teoria da motivação dos relacionamentos. Tal como a suas designações deixam adivinhar, cada uma destas “subteorias” tem uma relação direta com fenómenos específicos e a todos eles subjaz o conceito de necessidades psicológicas básicas bem como a perspectiva organísmica do ser humano (Ryan & Deci, 2002). Todas elas procuram uma definição para o comportamento humano e para os processos motivacionais que o suportam (Ryan & Deci, 2002).

Vallerand et al (2008) defende a ideia de que a TAD aponta para a motivação ter um grande poder heurístico, na medida em que, a partir de um conjunto de conceitos básicos ela se presta como instrumento valioso para a compreensão dos processos motivacionais.

Uma das principais características da TAD é a diferenciação que a mesma aponta para os vários tipos de motivação e também o facto de considerar que a *qualidade* da motivação se vai modificando ao longo de um *continuum*. Ambas estas especificidades sustentam a ideia de que esta teoria constitui um melhor preditor dos resultados comportamentais, do que a *quantidade* da motivação (Vallerand et al, 2008).

São os próprios autores da TAD que lhe apontam a vantagem de através dela ser possível efetuar a diferenciação entre motivação autónoma e motivação controlada, facto que resulta da concetualização de internalização e dos tipos de regulação que a teoria encerra (Deci & Ryan, 2008a). De facto, na opinião de Williams, McGregor, Zeldman, Freedman e Deci, (2004), os indivíduos apresentam uma motivação autónoma quando experimentam volição e possibilidade de escolha face ao

comportamento, ou seja, autonomia, e apresentam uma motivação controlada quando experimentam pressão ou coerção para adotar um comportamento.

Na TAD a autonomia tem então um papel crucial, destacado por inúmeros autores (Williams, Rodin, Ryan, Grolnick, & Deci, 1998; Schraiber, Gomes, & Couto, 2005; Levesque & Brown, 2007) cujos estudos provaram que manter a adesão a uma atividade ao longo do tempo está essencialmente associada ao grau de autonomia do indivíduo.

A TAD postula então que o comportamento humano está mediado por três necessidades psicológicas básicas inatas e universais: autonomia, competência e relação, nutrientes essenciais para o crescimento, desenvolvimento social e bem-estar psicológico e pessoal do indivíduo (Ryan, 1995).

Os contextos sociais que satisfaçam essas necessidades irão favorecer regulações mais autodeterminadas, levando a que as pessoas sejam mais motivadas intrinsecamente, revelando portanto uma maior persistência e bem-estar psicológico (Ryan & Deci, 2000) (Figura 3).



Figura 3 - Sequência motivacional subjacente à TAD (adaptado de: Valerrand (1997)

A TAD procura na sua generalidade investigar como o contexto sociocultural pode contribuir para proporcionar e satisfazer as necessidades psicológicas básicas num indivíduo, levando-o a uma maior autodeterminação (Deci & Ryan, 2008a).

Ao longo destas últimas décadas a teoria da autodeterminação foi expandida<sup>4</sup>, revista e refinada com o intuito de investigar e conhecer a motivação das pessoas em diferentes domínios (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

## **2.9 Teoria da Integração Orgânica**

Com a teoria da autodeterminação foi introduzida uma segunda “subteoria”, chamada de Teoria da Integração Orgânica (TIO) (Deci & Ryan, 1985), que afastou-se da dicotomia motivação intrínseca e motivação extrínseca que se apresentava redutora para uma compreensão mais profunda da motivação, sendo desenvolvida para estabelecer e detalhar as diferentes formas de motivação extrínseca.

Estas diferentes formas de motivação extrínseca resultam da lógica que a maioria dos comportamentos que um indivíduo se envolve não são interessantes nem divertidos, sugerindo que alguns processos da motivação intrínseca são menos relevantes para a maioria das atividades. Quando o divertimento e o seu interesse estão ausentes, o envolvimento em algum comportamento recorre à motivação extrínseca, no qual a atividade é percebida como um meio para chegar a um resultado específico.

---

<sup>4</sup> Soens e Vansteenkiste usaram uma excelente metáfora no desenvolvimento da TAD, afirmando que tal teoria é semelhante à construção de um *puzzle*. De facto nos últimos anos, novas peças foram adicionadas a este *puzzle*, como é o caso da *Relationships motivation theory* (Deci & Ryan 2014).

Este processo, que leva o indivíduo a considerar o que pode ser socialmente importante, assim como os fatores contextuais que podem promover ou dificultar o início e a manutenção de um determinado comportamento, sem no entanto ser intrinsecamente motivado é chamado de *internalização*.

Como tal, a internalização é central para o sucesso que o indivíduo tem na sua socialização porque quando as regras e normas sociais são aceites pela pessoa será mais provável que as cumpra por vontade própria mesmo na ausência destes agentes de socialização. O processo de internalização é portanto uma aquisição dos regulamentos e normas do meio sociocultural por parte da pessoa (Ryan, Rigby, & King, 1993).

De facto os indivíduos através da internalização reconstroem comportamentos que anteriormente eram controlados externamente, de modo que se tornem mais autodeterminados. Este processo pelo qual os indivíduos transformam mais completamente como sendo seus estes valores normas e regulamentos, é chamado de *integração* (Ryan & Deci, 2000).

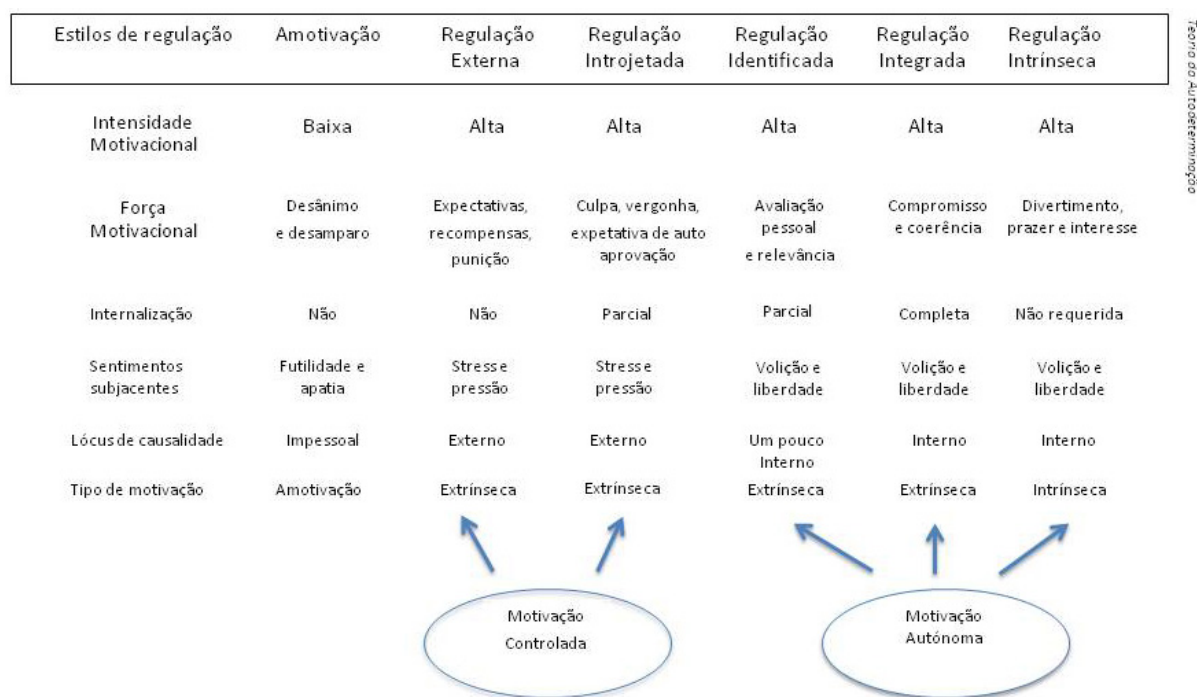
Desta forma, uma atividade que se inicia por uma motivação genuinamente extrínseca (i.e., de controle externo), pode, com o passar do tempo, assumir outros tipos de *estilos de regulação* mais internos (i.e., passam por uma internalização) onde o praticante percebe ser mais autónomo na sua realização (Wilson, Rodgers, Blanchard, & Gessell, 2003), até ao momento no qual estes valores irão então emanar do seu próprio senso de “eu” (integração) (Ryan & Deci, 2000).

A TIO apresenta então uma distinção da dualística motivação intrínseca/extrínseca, e categoriza a motivação extrínseca de uma forma global, como um construto

multidimensional, acrescentando também a amotivação (i.e., a ausência da motivação). A TIO expressa num *Continuum* com uma taxonomia própria os tipos de motivação, organizados da forma menos autodeterminada para a mais autodeterminada (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Assim o *Continuum* de Autodeterminação, assume além da amotivação e da motivação intrínseca, a existência de quatro níveis ou estilos<sup>5</sup> de *regulação* da motivação extrínseca, que está presente quando o comportamento não acontece exclusivamente para satisfação pessoal, mas visto como um meio para atingir um determinado fim (Boiché & Sarrazin, 2007) (ver Figura 4).

Figura 4 – Esquema do *Continuum* dos seis estilos de regulações de acordo com a TAD



<sup>5</sup> Os termos “nível” e “estilo” são frequentemente utilizados por alguns investigadores de maneira indiferenciada com as regulações motivacionais, uma vez que parece existir uma correspondência entre a utilização do termo “nível” para uma conceção mais situacional e “estilo” para uma conceção mais individual, a nossa opção de escolha para esta Tese foi a utilização do segundo.

Em síntese, podemos então referir que quando a motivação é *autónoma* (que incorpora a motivação intrínseca e a motivação extrínseca integrada e identificada) as pessoas conduzem os seus comportamentos por decisão e vontade própria (i.e., *são autónomos*) e quando a motivação é *controlada* (que incorpora a motivação extrínseca, externa e introjetada) as pessoas conduzem os seus comportamentos por determinações externas, por situações de pressão para pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma particular (i.e., *são controlados*).

Quer a motivação autónoma, quer a controlada, direcionam e influenciam o comportamento do sujeito, ao contrário do que sucede com a amotivação, que revela uma ausência de *processo regulatório*.

Outra noção importante do *Continuum* é à percepção do sujeito relativamente às causas do seu comportamento, chamado de *Locus de Causalidade Percebida*. É de salientar portanto que as ocorrências que enfraquecem as formas de motivação mais intrínsecas dever-se-ão provavelmente a um *Locus de Causalidade* mais **Externo** (e.g., recompensas materiais e ameaças), enquanto aquelas que as fortalecem (e.g., gosto, prazer e divertimento), dever-se-ão a um *Locus de Causalidade* mais **Interno**, originando, por seu lado, formas de motivação mais autodeterminadas (Deci & Ryan, 1985).

Podemos então resumir desta forma os diferentes estilos de regulação:

### **Amotivação**

É um estado de falta de intenção para agir, ou seja, o sujeito não realiza o comportamento, nem tem intenções de o fazer, não havendo nenhum tipo de

regulação, seja externa ou interna (Ryan & Deci, 2000). Nesse caso, o indivíduo não percebe motivos para participação ou continuação da prática de desporto.

No entanto, este estado também pode ser aplicado aos indivíduos que já estão envolvidos numa atividade (e.g., exercício), já que, em termos teóricos este estado pode resultar do facto do sujeito não valorizar (ou deixar de valorizar) a atividade, ou mesmo de não se sentir (ou deixar de se sentir) competente na sua realização e nem acreditar (ou deixar de acreditar) nos seus resultados (Ryan & Deci, 2007). A amotivação representa então a ausência de intencionalidade e motivação do indivíduo devido a falta de autoconfiança para realizar comportamentos necessários, falta de percepção das contingências entre os comportamentos realizados e suas consequências e a falta de valorização da atividade (Ng et al., 2012).

### **Regulação Externa**

O sujeito realiza o comportamento para satisfazer exigências externas, ou seja, para obter recompensas ou evitar punições. Este termo “externa” representa a motivação extrínseca da forma com que é tradicionalmente denominada, quando de seu entendimento como conceito unidimensional (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). É a forma mais controlada (i.e., menos autodeterminada) de regulação do comportamento. Os indivíduos experienciam tipicamente um comportamento controlado, suas ações possuem um *Locus de Causalidade Externa Percebida*.

### **Regulação Introjetada**

A regulação introjetada diferencia-se da regulação externa, por tratar-se de recompensas e punições internas, para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade o



indivíduo pressiona-se a ele próprio no comportamento, a atividade é realizada existindo sentimento de obrigação, ansiedade e orgulho, na busca de evitar sentimentos negativos (Ryan & Deci, 2007). Os indivíduos experienciam ainda um comportamento controlado, suas ações possuem um *Locus de Causalidade Externa Percebida*. A regulação introjetada refere-se a uma internalização parcial, resultando em uma motivação controlada não sendo aceite como fazendo parte do próprio sujeito. Por isso, podemos dizer que a motivação com regulação introjetada representa uma internalização incompleta da regulação de um comportamento que era anteriormente da regulação externa (Vallerand & Losier, 1999). Por exemplo um indivíduo que faz exercícios por razões de manutenção do peso tem sentimentos de culpa quando falta a uma sessão de exercícios.

### **Regulação Identificada**

Reflete uma valorização consciente do comportamento, sendo o comportamento regulado mais internamente. A atividade é aceite pois o indivíduo considera como pessoalmente importante, ou seja, o sujeito identifica-se com o seu objetivo e valor, e aprecia os resultados e benefícios da participação em tal atividade, embora possa não gostar totalmente da atividade em si. Uma pessoa pode fazer uma atividade por saber dos benefícios da mesma para a sua saúde (e.g., correr diariamente) ainda que o comportamento em si não seja agradável (Wilson et al., 2003). A atividade é então realizada pelos seus resultados (comportamento é instrumental), mas também pela sua importância e valorização (i.e., o comportamento é autônomo, existe aprovação e escolha do mesmo pelo indivíduo).

Por isso, quando um sujeito se envolve numa atividade que por si só não lhe desperta interesse, mas que mesmo assim é importante porque o ajuda a alcançar os objetivos pessoais, estamos perante uma regulação identificada do comportamento (Vallerand & Losier, 1999).

### **Regulação Integrada**

É a forma mais autodeterminada (i.e., autônoma) da regulação externa da motivação extrínseca pois existe uma assimilação completa do comportamento no *self* (o sujeito integra o comportamento como fazendo parte de si mesmo).

Diferente da regulação identificada, a possibilidade de escolha e/ou prazer são mais evidentes, partilhando muitas qualidades da motivação intrínseca, existindo um elevado grau de congruência com outros valores e necessidades do indivíduo<sup>6</sup>.

No entanto a regulação do comportamento na motivação integrada é extrínseca porque a atividade ainda é realizada pelo seu valor instrumental (i.e., pelos resultados), e não pela satisfação que lhe está inerente (Ryan & Deci, 2000).

### **Motivação Intrínseca**

O sujeito realiza uma determinada atividade pelo interesse, divertimento e satisfação que lhe está inerente. É o nível mais elevado de autonomia e representa o protótipo do comportamento autodeterminado por reunir em si três componentes:

*Lócus de Causalidade Percebida Interna* (i.e., a percepção de que o comportamento

---

<sup>6</sup> Esta partilha de qualidades com a motivação intrínseca pode ser a razão pela qual alguns instrumentos de medidas do *continuum* motivacional não tenham a subescala da regulação integrada. Apesar de alguns autores incluírem itens para avaliar este estilo de regulação (Barbeau, Sweet, & Fortier, 2009; Wilson, Rodgers, Loitz, & Scime, 2006), esta subescala pelos motivos já descritos, não foi incluída em nenhuma de nossas investigações e também por encontrarmos poucos estudos que a incluem no domínio da motivação e do exercício físico.

teve origem e regulação pessoal); *Liberdade Psicológica* (i.e., refere-se à vontade da pessoa de executar um comportamento quando ele é coerente e alinhado com seus interesses, preferências e necessidades) e a *Percepção de Escolha*, que reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer, como fazer ou até a possibilidade de não fazer.

As regulações da motivação intrínseca são portanto unicamente internas (i.e., a atividade tem um fim em si mesmo, não se espera mais nada dela). Segundo Vallerand e Losier (1999) “a motivação intrínseca refere-se a fazer uma atividade *“para o seu próprio bem”*, por essa razão, *“quando intrinsecamente motivadas as pessoas realizam as atividades pelos sentimentos positivos que resultam da sua própria realização”* (Deci & Ryan, 2008b).

Em geral, os estudos têm demonstrado que a motivação autónoma (i.e., mais autodeterminada), em especial a motivação intrínseca e identificada está associada com a adoção e manutenção do exercício físico (Teixeira, Carraça, Markland, Silva, & Ryan, 2012a). Em contraste a amotivação e regulação externa têm demonstrado uma associação, ou associações, negativas neste domínio (Lewis & Sutton, 2011; Standage, Gillison, Ntoumanis, & Treasure, 2012).

Já a regulação introjetada é equívoca e ambígua com o comportamento do exercício físico, de facto alguns estudos indicam uma influência facilitadora enquanto outros estudos mostram o contrário (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2006; Silva et al., 2008).

## 2.10 Teoria das necessidades psicológicas básicas

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), surge das *necessidades intrínsecas* de *autonomia psicológica*, *competência pessoal* e *vínculo social* (Deci & Ryan, 2000). A TNPB centra-se no papel da satisfação destas três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relação.

A TNPB argumenta que o bem-estar psicológico e funcional só é possível quando as três necessidades psicológicas básicas são satisfeitas e acrescenta que, sendo interdependentes e complementares, o desenvolvimento de uma pode conduzir ao desenvolvimento das outras (Deci & Ryan, 2002).

As necessidades psicológicas básicas são inatas e fundamentais ao longo de toda a vida do indivíduo. Assim como as plantas exigem sol, solo e água para o seu crescimento, os seres humanos necessitam da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação, nutrientes para o funcionamento ótimo do *organismo*, aos níveis físico, psicológico e social, independentemente do sexo, contexto e classe social do indivíduo (Ryan, 1995).

Para que estas necessidades possam se desenvolver no indivíduo, é necessário então um contexto cultural adequado que representa o apoio requerido ou os recursos conseguidos e retirados do ambiente, ou seja que disponha de *nutrientes* para o atendimento sistemático dessas necessidades, para manter o seu crescimento, integridade e saúde (Deci & Ryan, 2000).

A necessidade de **autonomia** é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e consciência. A autonomia, para a TAD, não tem o sentido semântico usado no senso comum, mas traduz-se no “senso de eu”, que diz respeito à noção da

pessoa individual, singular e distinta das outras (Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004).

A necessidade de **competência**, por sua vez, está relacionada à adaptação ao ambiente e se refere à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo. Essa necessidade de competência engloba desde a procura da sobrevivência, a execução de atividades práticas, a exploração do ambiente até a competência em uma participação social efetiva (Ryan & Deci, 2000; Sheldon & Bettencourt, 2002).

A necessidade de **relação** surge da necessidade de vínculo social, com outras pessoas, grupos ou comunidades. Dessa necessidade, origina-se, também, a preocupação, responsabilidade, sensibilidade e o apoio em relacionamentos afetivos. Essa necessidade é importante para a aquisição dos regulamentos sociais (normas, regras e valores), pois é pelos vínculos com os outros que ocorre a aprendizagem (Deci & Ryan, 2000).

É a satisfação destas necessidades, que leva a pessoa a lidar com as múltiplas variáveis do contexto, ter segurança e intimidade com os outros, auto-organizar o seu comportamento, o que inclui uma tendência à coerência interna, porém, mesmo quando estas necessidades são negligenciadas, as pessoas podem lidar com isso através de uma variedade de modos adaptativos (Deci & Ryan, 2000). O indivíduo passa por assimilar e desenvolver substitutos desta satisfação através de desejos pessoais (*e.g.*, sucesso material, uma silhueta mais esbelta) que afetam fortemente a cognição, emoção e o comportamento.

Apesar de atingir tais desejos, que podem produzir alguma satisfação, esta satisfação alcançada com estes fins são de curta duração, não satisfazendo estas necessidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2001).

Os autores sugerem que a satisfação das necessidades psicológicas básicas prediz o envolvimento comportamental do indivíduo, porque a sua satisfação fornece energia e direção para a pessoa continuar a se envolver no comportamento (Deci & Ryan, 2011). O objetivo final das necessidades psicológicas básicas é a integração da pessoa ao ambiente social, porém de maneira coerente com os valores culturais em que ela se insere.

Dentro do vasto leque de teorias acerca da motivação mais de três dezenas são descritas por Roberts & Treasure (2001), neste leque encontra-se uma das teorias que também tem merecido redobrada atenção no âmbito nos estudos do domínio da Psicologia do Desporto e do Exercício, referimo-nos ao Modelo Transteórico da Mudança.

### **2.11 O Modelo Transteórico da Mudança**

O Modelo Transteórico da Mudança (Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992; Prochaska & DiClemente, 1982), ou MTT, pode ser apresentado de forma sucinta como aquele que traça o caminho percorrido pelo indivíduo ao longo de um processo de mudança comportamental, que tenha sido impulsionado e gerido pelo ator da mudança.

No caminho que percorreram para desenhar as linhas mestras do modelo que resultou da congregação de várias outras teorias e que serviu de mote inspirador para a denominação da teoria em causa, Prochaska e DiClemente (1982) analisaram processos de mudança relacionados com iniciativas privadas e outros

que ocorreram em função de contextos terapêuticos e, da análise, tanto dos processos como de outras teorias, identificaram que os mesmos primavam pela diversidade de iniciativas e de práticas impulsionadoras. A partir da mesma observação foi também possível aos autores deste modelo teórico identificar a existência de um padrão comum aos momentos de mudança. Este caracterizava-se pela semelhança das etapas percorridas e assim tornou-se necessário aos investigadores analisar cada uma dessas etapas. No fim da análise foi estabelecido que a evolução das mudanças está diretamente dependente da consciência que o indivíduo toma de que precisa de mudar algum comportamento, algum hábito que o está a prejudicar ou a impedir de alcançar um objetivo. Esta necessidade de alteração demanda empenho individual e a mudança propriamente dita vai exigir um esforço gradativo, que se prolonga por um determinado tempo ao longo de estágios subsequentes (Prochaska, 1979; Prochaska & Norcross, 2013, Sanaeinasab, Saffari, Nazeri, Karimi Zarchi, & Cardinal, 2013). O termo “Transtórico” advém portanto do facto de ser um modelo integrador, que foi desenvolvido da revisão de diversas teorias e modelos da psicoterapia sobre a mudança de comportamento que resultaram no desenvolvimento do MTT.

O MTT<sup>7</sup> descreve como as pessoas podem modificar um comportamento negativo (i.e., um comportamento problema, como o sedentarismo) ou adquirir um comportamento positivo (i.e., um comportamento desejável, como a prática regular de exercício).

Apesar da sua complexidade o MTT é mais comumente referido como modelo dos "Estágios de Mudança" que reflete a dimensão temporal da mudança de

---

<sup>7</sup> O MTT foi originalmente aplicado a comportamentos de adição. A aplicação inicial do MTT no exercício foi conduzida na Universidade de Rhode Island (Sonstroem, 1988), sendo mais tarde modificada Prochaska & Marcus, 1994).

comportamento. Estes estágios estão sequenciados e ordenados num *continuum*<sup>8</sup> próprio (Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992) que posiciona o indivíduo entre seis possíveis *Estágios de Mudança*. O primeiro destes estágios é a pré-contemplação. Neste momento inicial o indivíduo, embora já consciente de algum problema, não manifesta ainda qualquer intenção de mudar nem parece perceber a importância que a mudança trará à sua vida futura, nem de tomar medidas num futuro previsível, geralmente medido como os próximos seis meses. Os *pré-contempladores* dificilmente procuram ajuda para iniciar o seu processo de mudança, são indivíduos pouco informados sobre as consequências do seu comportamento, evitam ler, falar ou pensar sobre os seus comportamentos negativos (sedentários) e quando o fazem geralmente são impelidos por outros motivos (e.g., numa consulta médica). Os indivíduos neste estágio não estão cientes que o seu comportamento já se constitui por si só um problema, despertando por vezes preocupações de familiares e outros significativos que podem pressioná-lo a sair deste estágio, e ainda que consigam fazê-lo, quando esta pressão diminui normalmente voltam ao comportamento sedentário inicial. É um facto que os programas de promoção de saúde tradicionais muitas vezes não são projetados para tais indivíduos e não correspondem às suas necessidades.

Desta etapa passa-se para o estágio de contemplação, altura em que a pessoa pensa na possibilidade de mudar, reconhecendo a relevância do esforço e as vantagens que esta lhe poderá trazer. Apesar disso, nesta fase, o indivíduo não faz qualquer esforço para a mudança, é o estágio em que o indivíduo pondera mudar o seu comportamento, não de maneira imediata, mas nos próximos seis meses.

---

<sup>8</sup> O MTT em termos de *continuum* não sugere um *continuum* de desenvolvimento *per se*, nem que as pessoas tenham de progredir através de cada um dos estágios de mudança. Numa determinada situação ou momento, as pessoas podem regredir voltando para um estágio anterior.



Neste estágio os indivíduos podem se mostrar preocupados e iniciar um processo de avaliação entre os custos e os benefícios (prós e contras) de mudar o seu comportamento. Os *contempladores* mantêm esta dualística de vantagens e desvantagens de assumir uma mudança no comportamento sedentário, o que pode provocar uma substituição da ação (fazer exercício) pelo pensamento e distração das próprias informações sobre o mesmo, sendo comum o indivíduo pesquisar e ir buscar informações que sejam relevantes sobre o seu comportamento atual. O momento que o faz superar este estágio é quando o indivíduo investe uma maior atenção na solução deste comportamento do que propriamente no comportamento em si. Ainda que passiva a segunda fase, tal como a primeira, aponta para o estágio da preparação, que constitui o terceiro momento e se caracteriza por já existir um efetivo comprometimento com a mudança. Traduz-se assim no período de uma conduta orientada em mudar o seu comportamento problema (i.e., o comportamento sedentário), em que os indivíduos admitem esta mudança, estão dispostos a realizar modificações no seu cotidiano e aproveitam as experiências adquiridas nas tentativas de mudanças realizadas anteriormente. É o estágio em que as pessoas ponderam tomar medidas no futuro imediato, geralmente medido como o próximo mês. De facto o indivíduo pode até encontrar-se a praticar exercício no presente, mas não de forma regular. Existe uma maior conscientização do comportamento, os indivíduos começam a formar um plano de ações orientadas para a mudança. A preparação traduz-se então na intenção de realizar mudanças num curto prazo e até na realização de algumas pequenas ações com vista à mesma. Quando tal acontece começa a quarta etapa, que os autores do MTT, chamaram de estágio da ação e que se caracteriza por ser aquela

em que o indivíduo se esforça ativamente para mudar os seus comportamentos e as suas atitudes. É a modificação do comportamento propriamente dito, é o estágio no qual os indivíduos mudaram de forma clara os seus hábitos de sedentarismo. Nesta fase, o indivíduo pratica regularmente exercício físico, podendo durar entre um dia a seis meses, traduzindo-se na mudança e na modificação da rotina de vida, em que os indivíduos executam de maneira eficaz o que foi planeado no estágio anterior. Seguidamente, e depois da mudança ter sido alcançada, passa-se à fase da manutenção, altura em que o indivíduo vai consolidar as mudanças alcançadas. É um estágio onde o critério principal é de facto a estabilidade do comportamento e o evitamento da *recaída*<sup>9</sup> para um comportamento sedentário, sendo a pessoa fisicamente ativa, durante pelo menos, seis meses. Os indivíduos neste estágio manifestam uma maior confiança em dar continuidade às mudanças e estão menos propensos às tentações para uma *recaída*. No entanto, este estágio, tal como o estágio da ação, não apresenta padrões lineares de participação (e.g., frequência da prática de exercício físico), um indivíduo pode ter uma frequência semanal de duas, três ou quatro vezes por semana, sem comprometer o seu posicionamento no estágio de mudança em que está inserido. Como dito anteriormente, apesar dos estágios de mudança estarem sequenciados, o indivíduo não progride nos estágios de forma linear, ou mesmo causal, uma vez atingida alguma mudança, não significa que a pessoa se manterá neste estágio, podendo regredir para um dos estágios anteriores, não existindo uma ordenação lógica. Marshall & Biddle (2001) lembram que esta transição por entre os estágios é

---

<sup>9</sup> A recaída deve ser vista como uma série de processos cognitivos, comportamentais e afetivos e faz parte de um processo que pode integrar o percurso através das fases estágios de mudança.

processada de forma cíclica, com avanços e recuos. Isto ocorre porque a decisão de mudar um comportamento não é sempre permanente (e.g., praticar continuamente exercício físico), podendo este padrão cíclico ocorrer de maneira indefinida, o que acontece porque a maioria das pessoas não tem sucesso nos seus esforços para manter mudanças no seu estilo de vida, podendo o indivíduo ter que passar por várias tentativas (i.e., recaídas) antes de chegar ou não, a um desejável estágio de estabilidade temporal de prática regular de exercício. Esta situação é comum e recorrente e é um aspeto essencial a ser entendido quando se fala em mudança de hábitos. Neste contexto, a recaída é então um retrocesso para um dos estágios anteriores, que pode ser seguido de uma tentativa de parar por completo a prática, ou diminuir a mesma, ou apenas uma breve pausa em atingir objetivos estabelecidos por um indivíduo após um período definido no tempo.

Por fim o estágio de *finalização*<sup>10</sup>, apesar de ser parte integrante dos estágios de mudança do MTT, não é considerado um verdadeiro estágio de mudança nos estudos relacionados com a prática de desporto e exercício físico (Courneya & Bobick, 2000). A quase totalidade de estudos na área do desporto utilizam o algoritmo de cinco estágios de mudança do MTT, considerando o estágio de *finalização* como uma combinação com o estágio de manutenção (Marshall & Biddle, 2001). Para além disso, o estágio de *finalização* no exercício físico pode não ser realístico para a maioria dos indivíduos, que necessitariam como pressupostos neste estágio uma total confiança na participação do exercício e uma tentação nula de recaída durante pelo menos cinco anos (Prochaska, 2008). De facto os indivíduos são considerados no estágio de finalização quando o seu

---

<sup>10</sup> A finalização é um estágio comumente usado nos estudos relacionados na avaliação de comportamentos de adição (e.g., jogo, tabagismo e alcoolismo).

comportamento é estável por mais de cinco anos. É o objetivo final para quem realiza mudanças em alguns tipos de comportamentos, não havendo mais tentações ou ameaças, não retornando mais o indivíduo ao seu comportamento indesejado, pois tem completa confiança em não ter tentações para recaídas e total autoeficácia para exercer o comportamento desejado (Prochaska & Velicer, 1999). De qualquer modo, existem estudos que separam estes estágios (Fallon & Hausenblas, 2003; Fallon, Hausenblas, & Nigg, 2005) com o argumento de que foram encontrados resultados inconsistentes entre estudos de intervenção combinando estes dois últimos estágios finais (manutenção e finalização) a longo prazo (Adams & White, 2005). No entanto, o objetivo plausível para a generalidade das pessoas na participação da prática desportiva poderá não ser o estágio de finalização podendo ser o suficiente estar posicionado alternadamente nos estágios de ação e manutenção. Por outro lado, também nos dois estágios iniciais (pré contemplação e contemplação) a alternativa de combinar estágios acabam por resultar num algoritmo de quatro estágios (pré-preparação, preparação, ação e manutenção), neste caso tal justificativa é suportada pelo número insuficiente de participantes posicionados nestes estágios iniciais. Em termos conceituais estas manipulações combinando estágios parece ser aceite pela comunidade científica, visto que até à data não existem restrições na maneira de como devem ser analisados os próprios construtos do MTT não existindo qualquer indicação pelos autores de os usar de maneira univariada.

Portanto, de acordo com os promotores do MTT só se pode considerar que a mudança ocorreu quando os comportamentos decorrentes das cinco primeiras etapas se tornam um comportamento estável e assumido por parte do indivíduo.

De facto é entre estes avanços e recuos do indivíduos neste *continuum* onde algumas estratégias propostas pelo próprio modelo podem ter um importante papel a desempenhar. Portanto a sequência deste *continuum* começa num estágio onde o indivíduo é sedentário e acaba quando o indivíduo está envolvido na prática estável e regular de exercício (Figura 5).



Figura 5 - *Continuum* do Modelo Transteórico da Mudança

Na verdade e tal como viria a afirmar Bogg (2008) o sucesso do Modelo Transteórico da Mudança depende do facto do indivíduo traçar um balanço entre as vantagens e as desvantagens da mudança de comportamento sendo que quando as vantagens têm um peso maior neste processo há a indicação de que o mesmo está pronto para empreender a alteração de comportamentos.

De facto, este construto reflete a relativa percepção do indivíduo para os prós e os contras de se envolver num comportamento saudável, envolvendo no fundo a ponderação da importância dos benefícios de mudar o comportamento e também

os custos da mudança deste comportamento. Sendo desenvolvido a partir de um modelo de Tomada de Decisão (Hoyt & Janis, 1975; Janis & Mann, 1977), o Balanço Decisional esclarece como podem estar as pessoas mais conscientes dos benefícios potenciais e dos custos na participação em um programa de exercícios, baseando-se nas comparações entre ganhos e perdas potenciais nas tomadas de decisão do indivíduo. Utilizados em conjunto apresentam o “saldo” ou seja o resultado das decisões entre os prós e contras, que pode variar (apresentando valores positivos ou negativos) na decisão de assumir um comportamento (Marcus, Rakowski, & Rossi, 1992). Este “saldo” nestas decisões foi validado como instrumento para o exercício no MTT (Plotnikoff, Blanchard, Hotz, & Rhodes, 2001) no intuito de esclarecer as possíveis variações em função do estágio de mudança que o indivíduo se insere.

Nos estágios iniciais (pré-contemplação e contemplação) Marshall e Biddle (2001), verificaram que a percepção dos contras da mudança de comportamento são superiores aos prós. Num estudo que analisava estes padrões (Fallon et al., 2005), identificou que esta percepção dos contras diminuía à medida que os estágios de mudança eram mais avançados (preparação para a ação) e que no estágio da ação para a manutenção verificava-se que os prós para o exercício, em comparação com os contras, não eram substancialmente diferentes.

O reforço científico da aplicabilidade do MTT, que se sustenta na prossecução efetiva de cada um destes estágios, também tem eco em estudos em que os comportamentos para a mudança foram desenvolvidos fora de contextos terapêuticos, nomeadamente, a mudança organizacional (Prochaska & Levesque, 2001); no âmbito da educação com aplicabilidade da motivação para a melhoria

dos resultados escolares (Tyler & Tyler, 2006); no campo do *coaching* (Stober & Grant, 2006) e na adesão da prática regular do exercício físico (Moore, 2005; Yoshida, 2002; Prochaska & Norcross, 2013; Reed, Pritschet & Cutton, 2013).

Neste contexto, o Modelo Transteórico da Mudança parece constituir um importante instrumento para avaliar a motivação para a prática desportiva, no sentido em que, como o aferiram Hirvonen et al (2012) ele representa o enquadramento para a compreensão de como se pode constituir a base informativa acerca da prática de exercícios físicos e da sua relação com a mudança no comportamento. No estudo empírico que Hirvonen et al (2012) levaram a cabo e que contou com a participação de 616 indivíduos que não praticavam desporto com regularidade, os autores concluíram que uma boa base de informação acerca dos benefícios para a saúde foi suficiente para influenciar o comportamento dos participantes face à sua posição em relação ao desporto nas fases de pré-contemplação e de contemplação. Para além disso, os mesmos autores registaram que o pequeno impulso de cedência de informação consistente acerca das vantagens da prática desportiva foi suficiente para incentivar os jovens participantes a praticar desporto, mesmo os que estavam mais desencorajados ou pouco conscientes das suas capacidades para a prática de exercício físico na fase de pré-contemplação, contemplação e preparação.

Da mesma forma, e a partir de uma revisão sistemática da literatura a 21 artigos, que considera o problema da falta de prática de exercício físico e parte para a análise junto de um grupo de participantes desmotivados para a prática, Farholm e Sorensen (2016) entendem que o Modelo Transteórico da Mudança favorece o

processo de motivação dos participantes e contribui para a alteração de comportamento dos mesmos incentivando a prática.

Em síntese, de forma geral os estudos realizados no âmbito da psicologia do desporto para a prática de exercício físico estão maioritariamente centrados na análise dos benefícios desta mesma prática, todavia parece que as orientações contemporâneas para a investigação nesta área indicam a necessidade cada vez maior de se ter em consideração as variáveis comportamentais presentes em qualquer intervenção que envolvam a prática de exercício físico.

Esta linha de raciocínio pode ser corroborada pelo facto de inúmeras revistas científicas (e.g., na área clínica e comportamental) se terem de certa forma afiliado a estas orientações. De facto, as revistas na área do exercício e saúde, cada vez mais, têm em consideração as variáveis comportamentais presentes em qualquer intervenção que envolva a prática de exercício físico. Para além disso, não nos podemos esquecer que alguns dos benefícios obtidos com a prática de exercício físico derivam do ambiente social em que esse mesmo comportamento é exercido.

Desta forma, só através de intervenções que integrem a componente comportamental é que estaremos em condições de obter não só mais prática de exercício, como também beneficiar mais dessa mesma prática. Por essa razão, torna-se pertinente a utilização de modelos e teorias que estimem não só a quantidade como a qualidade da motivação através da junção das variáveis das teorias e modelos amplamente discutidas neste capítulo (motivação, estágios de mudança).

No estudo desta temática julgamos ser necessário analisar e reportar os resultados obtidos tendo em conta populações de estudantes que na sua larga maioria



iniciaram os seus estudos superiores, onde a prática do exercício físico deixa de ser obrigatória, ou que estando no final da sua formação académica preparam-se para o ingresso no mercado de trabalho. Neste sentido, procuramos com esta Tese aprofundar esta temática de maneira a identificar possíveis soluções que possam proporcionar a promoção, adesão e continuidade da prática de exercício físico, com a utilização dos modelos propostos em populações do ensino superior.



### **Capítulo III – Um olhar sobre o envolvimento e frequência de prática de exercício físico em estudantes do ensino superior.**

Lemos, F., Corte-Real, N., Dias, C. & Fonseca, A. Um olhar sobre o envolvimento e frequência de prática de exercício físico em estudantes do ensino superior. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.

Submetido em 09/06/2015 | Aceite em 28/12/2015 | Publicado em 30/03/2016.

Ver anexo 1



### 3.1 Resumo

A investigação nas ciências humanas, na saúde e no desporto tem vindo a realçar a multiplicidade de vantagens e benefícios decorrentes da prática de exercício físico, ao nível físico, psicológico e social (Hardman & Stensel, 2009; Warburton, Nicol, & Bredin, 2006; World Health Organization, 2015). Todavia, ao contrário do que seria expectável, há evidências de que os jovens adultos entre os 18 e 25 anos não possuem hábitos de prática regular de EF (American College of Sports Medicine, 2015; Craig et al., 2012; WHO, 2015).

Principais objetivos do estudo: (i) analisar os padrões de frequência de prática de exercício físico de estudantes do ensino superior, em função do sexo e ano da licenciatura; (ii) verificar as fases dos estágios de mudança e os prós e contras do balanço decisional. Os instrumentos utilizados foram a versão portuguesa do “Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire” e a do “Decision Balance Scale for Exercise” (Mendes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, 2014). Participaram neste estudo 241 estudantes (70.1% ♀ e 29.9% ♂) com idades compreendidas entre os 17 e os 30 anos ( $M = 22.15$ ;  $DP = 4.59$ ).

As principais conclusões retiradas foram: (a) cerca de 40% dos estudantes não praticavam exercício físico e 35% apresentavam uma prática pouco frequente; (b) o sexo masculino apresentava, globalmente, uma menor frequência da prática de exercício físico do que o sexo feminino; (c) os estudantes do 1º ano exibiam frequência níveis de participação inferiores aos dos seus colegas dos outros anos e os piores resultados na frequência da prática de exercício físico; e (d) em todas as fases dos estágios de mudança, os estudantes apresentaram valores superiores de prós do que de contras para a prática de exercício físico.

## 3.2 Metodologia

### 3.2.1 Participantes

Participaram neste estudo 241 estudantes de ambos os sexos, 169 (70.1%) do sexo feminino e 72 (29.9%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 30 anos ( $M = 22.15$ ;  $DP = 4.59$ ). Todos os estudantes frequentavam a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

### 3.2.2 Instrumentos

*Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire*. Para avaliar o posicionamento do estudante em função do estágio de mudança, foi utilizado o *Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire*, a versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Mendes, Corte-Real, Dias & Fonseca, 2014) do *Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire* (Marcus, Selby, et al., 1992). Este instrumento refere-se as medidas psicológicas que foram desenvolvidas para o exercício físico, trata-se do questionário adaptado e derivado do comumente chamado modelo transteórico da mudança (MTT) (Prochaska & DiClemente, 1982) ou estágios de mudança, e é constituído por uma questão inicial (“Faz algum tipo de exercício físico com regularidade de no mínimo três vezes por semana entre 20 e 60 minutos?”), relativamente à qual os respondentes, devem seleccionar, entre cinco afirmações disponíveis, a que entendem mais se aproximar da sua situação atual: (a) “Não faço exercício físico com regularidade nem pretendo começar nos próximos 6 meses.” (pré contemplação); (b) “Não faço exercício físico com regularidade mas pretendo começar nos próximos 6 meses.” (contemplação); (c)

“Não faço exercício físico com regularidade mas pretendo começar nos próximos 30 dias.” (preparação); (d) “Faço exercício físico com regularidade há menos de 6 meses.” (ação); e (e) “Faço exercício físico com regularidade há mais de 6 meses.” (manutenção).

*Decision Balance Scale for Exercise.* Para avaliar o balanço decisional dos estudantes foi utilizada a *Decision Balance Scale for Exercise*, a versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Mendes et al., 2014) da *Decision Balance Scale for Exercise* (Nigg et al., 1998). Este instrumento é constituído por 10 afirmações sobre aspectos negativos e positivos associados ao exercício físico, os quais se distribuem igualmente por dois fatores: (a) prós (e.g., “Fazer exercício físico regularmente faz-me, ou far-me-ia, sentir mais à vontade com o meu corpo.”); e (b) contras (e.g., “Fazer exercício físico tira-me, ou tirar-me-ia, tempo para estar com os meus amigos). Os respondentes devem indicar em que medida consideram cada item importante para a sua decisão de praticarem ou não exercício físico, através de uma escala tipo Likert de 5 pontos (1 = *Nada Importante* a 5 = *Extremamente Importante*).

**Frequência de Prática de Exercício.** Na avaliação da frequência de Prática do Exercício Físico (EF) os estudantes responderam à seguinte questão: “*Numa semana normal, com que frequência pratica algum tipo de exercício?*”, podendo seleccionar uma de nove afirmações disponíveis: (a) nenhuma vez por semana; (b) menos de uma vez por semana; (c) uma vez por semana; (d) duas vezes por semana; (e) três vezes por semana; (f) quatro vezes por semana; (g) cinco vezes por semana; (h) seis vezes por semana; e (i) todos os dias. Adicionalmente, os

estudantes responderam a um conjunto de questões sobre variáveis sociodemográficas (e.g., idade, sexo e ano da licenciatura).

### *3.2.3 Procedimentos*

#### *3.2.3.1 Recolha de dados*

Para a realização deste estudo foram obtidas as autorizações junto aos órgãos competentes do Instituto Politécnico do Porto. Os estudantes preencheram um questionário presencialmente e em horário regular das aulas, sendo destinada uma sala própria para o efeito. Adicionalmente, preencheram um formulário onde declararam aceitar a participação voluntária no respetivo estudo, sendo informados que o anonimato estaria assegurado.

#### *3.2.3.2 Análise dos dados*

No que se refere à frequência da prática do EF, as respostas foram agrupadas em três categorias: frequência da prática inexistente (nenhuma vez por semana); pouco frequente (menos de uma vez por semana até duas vezes por semana); frequente (três vezes por semana ou mais). Esta opção relaciona-se com o cumprimento das orientações do Colégio Americano de Medicina Desportiva (Riebe et al., 2015) o qual recomenda a realização de pelo menos 3 sessões semanais para que se obtenham os benefícios associados com a prática de exercício físico

O tratamento estatístico dos dados incluiu análises estatísticas descritivas de frequência e percentagem nas variáveis sexo, ano de licenciatura, frequência da prática de EF e estágios de mudança. Para identificar possíveis diferenças entre os sexos, anos de licenciatura, frequência de prática de EF e estágios de mudança foi utilizado o teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), recorrendo-se à análise dos resíduos estandardizados ajustados que, em módulo, eram superiores a 1.96 para  $p < .05$ ,



indicando assim as células que se afastavam da hipótese nula de independência. O teste t para amostras independentes foi utilizado para analisar diferenças entre rapazes e raparigas nos prós e contras do balanço decisional. Para além disso, foi utilizada a ANOVA para examinar diferenças nos prós e contras do balanço decisional nos anos de licenciatura. Em todas estas análises, considerou-se um nível de significância de  $p < .05$ .

### 3.3 Resultados

#### 3.3.1 Frequência da Prática de Exercício Físico em função do sexo.

De uma forma geral, os resultados relativos à frequência de prática de EF revelaram que cerca de 40% dos participantes deste estudo não praticava EF e quase 35% o fazia muito pouco frequentemente; apenas cerca de um quarto o fazia três vezes por semana ou mais (i.e., frequentemente).

A análise da frequência da prática de EF em função do sexo não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_{[2,241]} = 2.67$ ,  $p = .263$ ). Ainda assim, uma análise pormenorizada dos dados revelou que as raparigas pareciam praticar mais EF que os rapazes, podendo salientar-se a diferença no número de raparigas e rapazes que praticavam EF três ou mais vezes por semana (29% e 19%, respetivamente) (Quadro 3.1).

Quadro 3.1 - Frequência de prática de EF em função do sexo.

Frequência	♂ % ( $n = 72$ )	♀ % ( $n = 169$ )	Total % ( $N = 241$ )
inexistente	40.3	38.5	39.0
pouco frequente	40.3	32.5	34.9
frequente	19.4	29.0	26.1
Total	100	100	100

### 3.3.2 Frequência da Prática de Exercício Físico em função do ano de licenciatura.

A comparação da frequência da prática de EF dos estudantes em função do ano de licenciatura não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_{[2,241]} = 8.0$ ,  $p = .092$ ). Todavia, os estudantes do 1º ano exibiam, de um modo geral, níveis de EF mais baixos que os estudantes dos outros anos. A frequência de prática mais elevada foi exibida pelos estudantes do 3º ano (Quadro 3.2)

Quadro 3.2 - Frequência de prática de EF em função do ano de licenciatura

Frequência	1º Ano ( $n = 80$ )	2º Ano ( $n = 110$ )	3º Ano ( $n = 51$ )
	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)
inexistente	47.5	38.2	27.4
pouco frequente	35.0	34.5	35.3
frequente	17.5	27.3	37.3
Total	100	100	100

Nota: (Res. Ajust.) = Resíduos ajustados estandardizados.

### 3.3.3 Estágios de mudança em função do sexo

Relativamente ao posicionamento dos participantes nos estágios de mudança, importa ressaltar que mais de metade dos participantes da nossa amostra não praticava EF de forma consistente e continuada, estando inserida nas fases iniciais dos estágios de mudança (i.e., pré-contemplação, contemplação e preparação). Além disso, cerca de um quarto não manifestava qualquer intenção de se envolver na prática desportiva, pelo menos nos seis meses seguintes; em contraponto, aproximadamente um terço mantinha um comportamento estável e regular da prática de EF.

A comparação dos estágios de mudança em função do sexo revelou uma associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis ( $\chi^2_{[4, 241]} = 11.18$ ,  $p = .025$ ). As principais diferenças pareciam residir no facto de haver mais rapazes e menos raparigas do que seria expectável no estágio de manutenção (as percentagens encontradas rondavam os 33% e 17%, respetivamente), ocorrendo o inverso no estágio de manutenção (no qual se esperava mais rapazes e menos raparigas) (Quadro 3.3).

Quadro 3.3 - Estágios de mudança em função do sexo

Estágios de mudança	♂ ( $n = 72$ ) % (Res. Ajust.)	♀ ( $n = 169$ ) % (Res. Ajust.)	Total ( $N = 241$ ) %
pré-contemplanção	8.3	10.1	9.5
contemplanção	18.1	16.6	17.0
preparação	33.3 (2.3)	19.5 (-2.3)	23.7
ação	6.9	22.5	17.8
manutenção	33.3 (-2.9)	31.4 (2.9)	32.0
Total	100	100	100

Nota: (Res. Ajust.) = Resíduos ajustados estandardizados.

#### 3.4.4 Estágios de mudança em função do ano de licenciatura

A comparação dos estágios de mudança em função do ano de licenciatura demonstrou uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis ( $\chi^2_{[4,241]} = 26.95$ ,  $p \leq .001$ ). Os resíduos ajustados estandardizados revelaram que, no 1º ano, havia mais estudantes do que o que se esperava no estágio de pré-contemplanção, números que contrastavam com os estudantes do 2º ano nesse mesmo estágio. Adicionalmente, também se esperavam mais estudantes do 3º ano na fase de preparação para a prática de EF. Por último, no estágio de manutenção

havia mais estudantes do 3º ano e menos do 1º ano do que os esperados (Quadro 3.4).

Quadro 3.4 - Estágios de mudança em função do ano de licenciatura

Estágios de mudança	1º Ano ( <i>n</i> = 80)	2º Ano ( <i>n</i> = 110)	3º Ano ( <i>n</i> = 51)
	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)
pré-contemplação	17.5 (3.0)	4.5 (-2.4)	7.8
contemplação	18.8	13.6	21.6
preparação	28.7	26.4	9.8 (-2.6)
ação	17.5	20.9	11.8
manutenção	17.5 (-3.4)	34.5	49.0 (2.9)
Total	100	100	100

Nota: (Res. Ajust.) = Resíduos ajustados estandardizados.

#### 3.3.4 Balanço Decisional e Estágios de Mudança em função do sexo.

Quando se compararam os prós e contras do balanço decisional, considerando os estágios de mudança em função do sexo, apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(4,55)} = 2.74$ ;  $p = .008$ ) relativamente aos prós para a prática de EF na fase de preparação, mais valorizados pelos rapazes do que pelas raparigas. Nos restantes estágios, embora as diferenças não fossem significativas, os rapazes também reportaram valores médios de prós consistentemente mais elevados que as raparigas.

No que respeita ao balanço decisional (i.e., a diferença entre prós e contras), verificou-se que, independentemente do estágio e do sexo, ocorria sempre uma maior valorização dos prós do que dos contras. Além disso, de um modo global, o balanço decisional era mais baixo nos estágios iniciais de mudança e mais elevado nos últimos, sendo também globalmente mais favorável aos rapazes (Quadro 3.5)

Quadro 3.5 - Balanço decisional e estágios de mudança em função do sexo

Estágios de mudança	Prós e Contras	♂ <i>M</i> ( <i>SD</i> )	♀ <i>M</i> ( <i>SD</i> )
pré-contemplação ( <i>n</i> = 23)	Prós	3.83 (0.52)	3.74 (0.64)
	Contras	2.00 (0.41)	2.18 (0.57)
	Balanço	1.83 (0.46)	1.55 (0.73)
contemplação ( <i>n</i> = 41)	Prós	3.93 (0.56)	3.90 (0.54)
	Contras	2.03 (0.42)	2.15 (0.42)
	Balanço	1.90 (0.72)	1.75 (0.70)
preparação ( <i>n</i> = 57)	Prós	4.36 (0.45)	3.97 (0.58)
	Contras	2.14 (0.64)	2.06 (0.51)
	Balanço	2.22 (0.80)	1.91 (0.88)
ação ( <i>n</i> = 43)	Prós	4.48 (0.38)	3.93 (0.61)
	Contras	2.10 (0.30)	2.10 (0.58)
	Balanço	2.36 (0.62)	1.83 (0.75)
manutenção ( <i>n</i> = 77)	Prós	4.15 (0.53)	3.95 (0.69)
	Contras	2.00 (0.57)	2.03 (0.46)
	Balanço	2.15 (0.94)	1.92 (0.95)

### 3.3.5 Balanço Decisional considerando os Estágios de Mudança em função do anos de licenciatura.

A análise do balanço decisional considerando os estágios de mudança em função dos anos de licenciatura não revelou diferenças estatisticamente significativas relativamente a nenhum estágio de mudança.

Novamente, foi possível observar que, nos três anos da licenciatura, havia valores superiores de prós do que de contras em todas as fases dos estágios de mudança (Quadro 3.6)

Quadro 3.6 Balanço decisional e estágios de mudança em função do ano de licenciatura.

Estágios de mudança	Prós e Contrás	1º ano <i>M (DP)</i>	2º ano <i>M (DP)</i>	3º ano <i>M (DP)</i>
pré-contemplação ( <i>n</i> = 23)	Prós	3.60 (0.68)	3.90 (0.46)	4.15 (0.19)
	Contrás	2.38 (0.66)	2.68 (0.64)	2.60 (0.51)
	Balanço	1.21 (0.83)	1.24 (0.81)	1.55 (0.52)
contemplação ( <i>n</i> = 41)	Prós	3.85 (0.38)	3.93 (0.70)	3.98 (0.53)
	Contrás	2.42 (0.52)	2.60 (0.42)	2.40 (0.49)
	Balanço	1.33 (0.82)	1.33 (0.72)	1.58 (0.89)
preparação ( <i>n</i> = 57)	Prós	4.31 (0.51)	4.06 (0.60)	3.80 (0.14)
	Contrás	2.47 (0.53)	2.50 (0.57)	2.80 (0.37)
	Balanço	1.83 (0.81)	1.55 (0.93)	1.00 (0.28)
ação ( <i>n</i> = 43)	Prós	4.08 (0.44)	4.00 (0.75)	3.80 (0.35)
	Contrás	2.44 (0.81)	2.53 (0.62)	2.56 (0.49)
	Balanço	1.64 (0.86)	1.46 (0.95)	1.23 (0.46)
manutenção ( <i>n</i> = 77)	Prós	4.10 (0.53)	3.90 (0.77)	4.14 (0.47)
	Contrás	2.47 (0.58)	2.61 (0.59)	2.13 (0.59)
	Balanço	1.62 (1.01)	1.30 (1.13)	2.00 (0.95)
Total ( <i>n</i> = 241)	Prós	4.02 (0.56)	3.97 (0.69)	4.03 (0.45)
	Contrás	2.44 (0.60)	2.56 (0.57)	2.34 (0.56)
	Balanço	1.58 (0.87)	1.40 (0.97)	1.69 (0.87)

Os valores médios sugeriam ainda que os estudantes do 3º ano que estavam nos estádios iniciais de mudança de comportamento, nomeadamente na pré-contemplação e contemplação, assim como os que já se encontravam comprometidos com a mudança há mais de seis meses (manutenção), viam o EF mais favoravelmente que os seus colegas, sendo os contrás mais valorizados pelos estudantes do 2º ano. Em qualquer um destes estágios, o balanço decisional mais favorável ocorria com os estudantes do 3º ano.

Nos estádios de preparação e ação, os estudantes do 1º ano pareciam valorizar mais que os seus colegas os prós à prática de EF, enquanto os do 3º ano davam mais importância que os seus colegas aos contras. O balanço decisional mais favorável respeitava aos primeiros.

### **3.4 Discussão**

O propósito do presente estudo foi examinar os padrões da frequência de prática de EF, os estágios de mudança e os prós e contras à prática de EF em estudantes do ensino superior, analisando os dados em função do sexo e do ano de licenciatura.

No que se refere à frequência da prática de EF, os resultados do presente estudo são similares a outros estudos com a mesma população. Numa investigação alargada com universitários de 23 países (Haase et al., 2004), por exemplo, constatou-se que a prática de desporto e EF estava abaixo dos níveis recomendados numa proporção substancial de estudantes. Outras investigações, em países como o Canadá (Irwin, 2007), Estados Unidos (Keating et al., 2005), Espanha (Romaguera et al., 2011) e Portugal (Corte-Real et al., 2008) também retrataram semelhanças no perfil do estudante no ensino superior no respeitante à frequência de prática de EF.

Por outro lado, alguns dos resultados destes estudos não são consistentes com os do nosso, na medida que não encontramos diferenças significativas na frequência da prática de EF em função do sexo. Para além disso, ao contrário do que poderíamos esperar, os dados sugerem que os rapazes praticavam, de um modo global, menos EF do que as raparigas. Consistentemente, havia mais rapazes do que raparigas numa fase preparatória para a prática de EF, os quais,

apesar de, teoricamente, estarem disponíveis a tomarem medidas orientadas para se envolverem na prática desportiva, mesmo que não de maneira imediata, ainda não o tinham feito. Além disso, também se esperava mais rapazes numa fase de maior comprometimento para com o EF. Neste aspeto, como referimos antes, os nossos resultados são incongruentes com a literatura, que refere ser o sexo masculino a apresentar uma maior tendência para a atividade física (Shealy, Li, Benton-Davis, & Grummer-Strawn, 2005; Trost, Owen, Bauman, Sallis, & Brown, 2002). Uma possível explicação poderá assentar no facto de uma elevada percentagem das estudantes do sexo feminino que participaram no presente estudo pertencerem a um curso com uma forte componente de expressão motora (educação básica), o que poderia, de alguma forma, estar relacionado com a sua prática de EF. Por outro lado, o baixo envolvimento da prática de EF dos estudantes do 1º ano - refletido no elevado número de estudantes, mais do que seria expectável, que reportou uma baixa frequência de EF e que se posicionava no nível de pré-contemplação, bem como no baixo número em fase de manutenção – espelha um comportamento que contrasta com a estabilidade temporal da prática de EF até então, como parte integrante de uma disciplina curricular e obrigatória no ensino secundário normal. De uma maneira geral, quando entram no ensino superior, estes estudantes são confrontados com a não existência da disciplina obrigatória de educação física, sendo-lhes dada a possibilidade de uma escolha e gestão pessoal na adoção da prática de EF pela primeira vez no seu percurso estudantil, o que poderá explicar a sua baixa frequência de prática de EF. Assim, o presente estudo parece apontar no sentido da confirmação das variações que podem ocorrer na frequência da prática de EF quando existem novos eventos



marcantes da vida no jovem adulto, como o ingresso no ensino superior (Allender et al., 2008). No estudo de Gordon-Larsen et al. (2004) os autores também relataram que os jovens adultos, quando entram no ensino superior, pouco faziam para mudar os seus hábitos de prática desportiva. Na mesma linha, existem evidências de que o EF apresenta declínios de participação entre a passagem da adolescência para a idade adulta, bem como na transição do ensino secundário para o ensino superior (Kilpatrick et al., 2005).

Já os estudantes do 2º ano e 3º anos, especialmente estes últimos, revelaram uma frequência de prática de EF comparativamente mais elevada, podendo salientar-se o número elevado de estudantes do 3º ano que reportaram uma prática frequente de EF; além disso, quase metade dos estudantes finalistas estava numa fase de manutenção. Podemos especular que, provavelmente como resultado da pressão social que se faz sentir, com maior intensidade para um reconhecimento social, os estudantes do 1º ano relegavam o comportamento associado à melhoria e manutenção dos benefícios na saúde para um segundo plano.

No que diz respeito aos prós e contras do balanço decisional, importa recordar que a teoria do MTT sustenta que, nas primeiras fases de mudança comportamental (pré-contemplação, contemplação, preparação), a perceção dos contras é maior que a dos prós, enquanto nas fases mais avançadas (ação e manutenção) há uma maior perceção dos prós em relação aos contras. Realça-se que Kim e Cardinal (2010), num estudo com estudantes de uma escola secundária, verificaram que os prós eram um preditor significativo do comportamento de EF. Todavia, no presente estudo, os estudantes percecionavam, de um modo global, menos expectativas de custos, em comparação com os benefícios. Se se

considerar a baixa frequência de prática de EF evidenciada pelos estudantes que participaram neste estudo, estes resultados, nomeadamente no respeitante aos estádios iniciais, parecem constituir um contrassenso, sendo de esperar que os estudantes nos estágios de ação e manutenção apresentassem uma maior percepção dos prós do exercício do que aqueles que estavam nos estágios iniciais do MTT. Estes resultados poderão eventualmente estar relacionados com a percepção de prós experienciada anteriormente relativamente à prática de EF (Dunton, Schneider, & Cooper, 2007).

Com efeito, é plausível que os estudantes, na sua história de prática de EF no ensino secundário, tenham adquirido uma maior percepção dos benefícios desta prática, estando esta enraizada de maneira cognitiva nesta transição para o ensino superior.

Adicionalmente, os estudantes do 3º ano nos estágios iniciais de pré-contemplação e contemplação, bem como no estágio final de manutenção, registavam os balanços decisoriais mais favoráveis à prática de EF. Esta constatação é, pelo menos em parte, consistente com uma meta análise que indica que os prós e contras (i.e., o balanço decisional) são mais importantes nas fases iniciais e menos importantes nas fases posteriores da mudança de comportamento (Hall & Rossi, 2008). Por outro lado, o facto de, nos estágios de preparação e de ação, os estudantes do 1º ano percecionarem mais benefícios na prática de EF, enquanto os do 3º ano percebiam mais contras, estão em congruência com um estudo que relata que, em comparação com os estudantes do 1º ano, os seus colegas dos outros anos eram mais propensos a percecionarem desvantagens na prática de EF (Calfas, Sallis, Lovato, & Campbell, 1994). Tal percepção poderá estar

relacionada com o facto dos estudantes do 3º ano poderem ter sido confrontados, ao longo do seu ciclo de estudos, com um maior número de situações de participação seguida do abandono da prática de EF (Sullum, Clark, & King, 2000).

Curiosamente, os resultados também apontaram no sentido de os rapazes, em qualquer estágio, percecionarem mais prós do que contras – apesar de apresentarem uma menor frequência de prática de EF do que as raparigas. Esta discrepância, para além da já mencionada provável influência da disciplina de componente de expressão motora junto ao sexo feminino, poderá estar relacionado com possíveis respostas tendenciosas por parte dos rapazes na recolha dos dados através de medidas de autorrelato. Para uma melhor compreensão desta afirmação convém salientar que, no MTT, os estágios de mudança iniciais envolvem aspetos de cariz mais cognitivo, enquanto os finais contêm aspetos de cariz mais comportamental (Spencer, Adams, Malone, Roy, & Yost, 2006). Ou seja, os rapazes poderão percecionar mais benefícios associados à prática de EF do que as raparigas, mas, no presente estudo, tal perceção não parece ter influenciado um comportamento desejável na participação e frequência da prática de EF.

O baixo envolvimento global do estudante com a prática de EF ocorre particularmente aquando do seu ingresso para o ensino superior, aumentando assim as hipóteses dos comportamentos sedentários neste período poderem vir a acentuar-se. Neste contexto, os resultados obtidos neste estudo confirmaram que, de uma maneira geral, a adoção de práticas de EF não era uma prioridade para os estudantes, principalmente no 1º ano de sua licenciatura. Os estudantes do 3º ano e os do sexo feminino revelaram ser os mais envolvidos e com uma maior frequência da prática de EF. Por outro lado, independentemente do sexo e do ano

de licenciatura, todos pareciam identificar de maneira clara os benefícios associados à prática de EF, mostrando estar esclarecidos quanto aos benefícios deste comportamento, desejável mas nem sempre adotado.

Das implicações teóricas deste estudo, destaca-se a importância do MTT para as abordagens conceituais na explicação dos comportamentos de saúde, nomeadamente a prática de EF. Porém, parece-nos ser essencial em futuras investigações com estudantes do ensino superior, associar este modelo teórico a outros construtos (e.g., motivação), no sentido de potenciar a utilidade do mesmo no estudo da prática de EF. Para além disso, o número de participantes foi relativamente pequeno, limitando a exploração de mais análises complexas, bem como análises com interações entre outros construtos do MTT.

Finalmente, os resultados também reforçam a pertinência da implementação de mecanismos de promoção e monitorização do envolvimento e da participação regular na prática de exercício. A população de estudantes do ensino superior deverá ser alvo de uma atenção diferenciada, através de um acompanhamento de maior proximidade, especialmente nos primeiros seis meses do ingresso neste ciclo de estudos.

## Capítulo IV – Comportamento da prática esportiva do estudante de enfermagem.

Lemos, F., Corte-Real. N., Dias, C. & Fonseca, A. Comportamento da prática desportiva do estudante de enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP.

Submetido em 05/11/2016 | Aceite em 04/09/2017 | Publicado em 21/12/2017.

Ver anexo 2



#### **4.1 Resumo**

A prática de exercício físico regular resulta em consideráveis benefícios para a saúde física e mental, estando associada a um risco mais baixo, por exemplo, de doenças cardiovasculares, cancro, diabetes tipo 2, hipertensão arterial, obesidade, osteoporose e depressão (Colberg et al., 2010; Edenfield & Blumenthal, 2011; Ströhle, 2009; World Health Organization, 2015). Este estudo teve como objetivo analisar os padrões de frequência de prática de EF, os estágios de mudança e o balanço decisional em estudantes de enfermagem, analisando os dados em função do sexo e ano de licenciatura. Realizou-se um estudo transversal, descritivo, analítico e prospetivo com 535 estudantes: 459 do sexo feminino, 76 do sexo masculino, ( $19.75 \pm 1.95$  anos). Os instrumentos utilizados foram a versão portuguesa do “Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire” e a “Decision Balance Scale for Exercise”. A análise dos resultados revelou que: (a) cerca de 56% dos estudantes não tinha uma prática de exercício físico habitual e destes 26.7% uma frequência de prática de exercício físico inexistente, (b) o sexo masculino apresentava, globalmente, uma maior frequência da prática de exercício do que o sexo feminino; (c) os estudantes do 1º ano exibiam níveis de falta de adesão e de frequência de exercício físico superiores aos dos seus colegas dos outros anos; e (d) em todas as fases dos estágios de mudança, os estudantes apresentaram valores superiores de prós do que de contras para a prática de exercício físico. Conclusão: Os resultados reforçam a pertinência da implementação de mecanismos de promoção e monitorização do envolvimento e da participação regular na prática de exercício físico nos estudantes de enfermagem.

## 4.2 Metodologia

### 4.2.1. Participantes

Participaram neste estudo 535 estudantes de ambos os sexos, 459 (85.8%) do sexo feminino 76 (14.2%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 32 anos ( $M = 19.75$ ;  $SD = 1.95$ ). No ano letivo em apreciação (2015), estiveram matriculados no Curso de Licenciatura em Enfermagem, nos diversos anos curriculares 1196 estudantes, 1012 (84.6%) do sexo feminino 184 (15,4%) do sexo masculino. Nossa amostra correspondeu a 45% do universo estudado. Todos os estudantes frequentavam a Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal.

### 4.2.2 Instrumentos

*Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire*. Para avaliar o posicionamento do estudante em função do estágio de mudança, foi utilizado o *Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire*, a versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Mendes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, 2014) do *Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire* (Marcus, Selby, Niaura, & Rossi, 1992). Este instrumento refere-se as medidas psicológicas que foram desenvolvidas para o exercício físico, trata-se do questionário adaptado e derivado do comumente chamado modelo transteórico da mudança (MTT) (Prochaska & DiClemente, 1982) ou estágios de mudança, e é constituído por uma questão inicial (“Faz algum tipo de exercício físico com regularidade de no mínimo três vezes por semana entre 20 e 60 minutos?”), relativamente à qual os respondentes, devem seleccionar, entre cinco afirmações disponíveis, a que entendem mais se aproximar da sua situação atual: (a) “Não faço exercício físico com regularidade nem pretendo começar nos próximos 6 meses.” (pré-contemplação); (b) “Não faço exercício físico com regularidade mas pretendo começar nos próximos 6 meses.” (contemplação); (c)



“Não faço exercício físico com regularidade mas pretendo começar nos próximos 30 dias.” (preparação); (d) “Faço exercício físico com regularidade há menos de 6 meses.” (ação); e (e) “Faço exercício físico com regularidade há mais de 6 meses.” (manutenção).

*Decision Balance Scale for Exercise.* Para avaliar o balanço decisional dos estudantes foi utilizada a *Decision Balance Scale for Exercisep*, a versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Mendes et al., 2014) da *Decision Balance Scale for Exercise* (Nigg et al., 1998). Este instrumento é constituído por 10 afirmações sobre aspetos negativos e positivos associados ao exercício físico, os quais se distribuem igualmente por dois fatores: (a) prós (e.g., “Fazer exercício físico regularmente faz-me, ou far-me-ia, sentir mais à vontade com o meu corpo.”); e (b) contras (e.g., “Fazer exercício físico tira-me, ou tirar-me-ia, tempo para estar com os meus amigos). Os respondentes devem indicar em que medida consideram cada item importante para a sua decisão de praticarem ou não exercício físico, através de uma escala tipo Likert de 5 pontos (1 = *Nada Importante* a 5 = *Extremamente Importante*).

*Frequência de Prática de Exercício Físico.* Na avaliação da frequência de Prática de Exercício Físico (EF) os estudantes responderam à seguinte questão: “*Numa semana normal, com que frequência pratica algum tipo de exercício?*”, podendo selecionar uma de nove afirmações disponíveis: (a) nenhuma vez por semana; (b) menos de uma vez por semana; (c) uma vez por semana; (d) duas vezes por semana; (e) três vezes por semana; (f) quatro vezes por semana; (g) cinco vezes por semana; (h) seis vezes por semana; e (i) todos os dias. Adicionalmente, os

estudantes responderam a um conjunto de questões sobre variáveis sociodemográficas (e.g., idade, sexo e ano da licenciatura).

#### *4.2.3 Procedimentos*

##### *4.2.3.1 Recolha de dados*

Para a realização deste estudo foram obtidas as autorizações junto aos órgãos competentes da Escola Superior de Enfermagem do Porto. Os estudantes preencheram um questionário, presencialmente e em horário regular das aulas. Adicionalmente, os estudantes preencheram um formulário onde declararam aceitar a participação voluntária no respetivo estudo, sendo também informados que o anonimato estaria assegurado.

##### *4.2.3.2 Análise dos dados*

No que se refere à frequência da prática de EF, as respostas foram agrupadas em quatro categorias: frequência da prática inexistente (nenhuma vez por semana); pouco frequente (menos de uma vez por semana até duas vezes por semana); frequente (três vezes por semana); muito frequente (quatro vezes por semana ou mais). Esta opção relaciona-se com o cumprimento das orientações do Colégio Americano de Medicina Desportiva (Riebe et al., 2015) o qual recomenda a realização de pelo menos 3 sessões semanais para que se obtenham os benefícios associados com a prática de exercício físico.

O tratamento estatístico dos dados incluiu análises estatísticas descritivas de frequência e percentagem nas variáveis sexo, ano de licenciatura, frequência de EF e estágios de mudança. Para identificar possíveis diferenças entre os sexos, anos de licenciatura, frequência de prática de EF e estágios de mudança foi

utilizado o teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), recorrendo-se à análise dos resíduos estandardizados ajustados que, em módulo, eram superiores a 1.96 para  $p < .05$ , indicando assim as células que se afastavam da hipótese nula de independência. O teste t para amostras independentes foi utilizado para analisar diferenças entre rapazes e raparigas nos prós e contras do balanço decisional. Para além disso, foi utilizada a ANOVA para examinar diferenças nos prós e contras do balanço decisional nos anos de licenciatura. Em todas estas análises, considerou-se um nível de significância de  $p < .05$ .

### **4.3 Resultados**

#### **4.3.1 Frequência na Prática de EF**

Os resultados relativos à frequência de EF revelaram que 27.6% dos participantes deste estudo tinham uma frequência de EF inexistente, e 45.2% praticava muito pouco frequentemente; apenas 27.2% o fazia três vezes por semana ou mais.

A análise da frequência de EF em função do sexo, não revelou a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis ( $\chi^2 [3,535] = 9.71, p \geq .05$ ).

Além disso, uma análise mais pormenorizada dos dados revelou que a frequência de EF na categoria “prática inexistente” apresentava valores muito similares em ambos os sexos. De igual modo a frequência de EF na categoria frequente e muito frequente também apresentavam valores similares em ambos os sexos, apesar do sexo masculino, de maneira geral, apresentar valores percentuais superiores em ambos os casos (Quadro 4.1).

Quadro 4.1- Frequência de prática de EF em função do sexo.

Frequência	♂ % ( <i>n</i> = 76)	♀ % ( <i>n</i> = 459)	Total % ( <i>N</i> = 535)
inexistente	28.9	26.4	27.6
pouco frequente	42.2	48.1	45.2
frequente	19.7	17.2	18.4
muito frequente	9.2	8.3	8.8
Total	100	100	100

No que concerne as análises da comparação da frequência de EF dos estudantes em função do ano de licenciatura, esta revelou diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2 [6,535] = 13.51, p = .036$ ). O estudo através dos resíduos ajustados estandardizados, revelou que havia um menor número de estudantes no 3º ano com uma muito frequente prática de EF e um maior número com uma pouco frequente prática de EF do que os esperados. Os estudantes exibiam globalmente os níveis de EF inexistente similares ao longo do ciclo de estudos. (Quadro 4.2)

Quadro 4.2 - Frequência de prática de EF em função do ano de licenciatura.

Frequência	1º Ano ( <i>n</i> = 226)	2º Ano ( <i>n</i> = 230)	3º Ano ( <i>n</i> = 79)
	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)
inexistente	27.1	27.0	25.3
pouco frequente	44.5	44.7	62.0 (2.8)
frequente	17.3	20.0	11.4
muito frequente	11.1	8.3	1.3 (-2.5)
Total	100	100	100

Nota: (Res. Ajust.) = Resíduos ajustados estandardizados.

#### *4.3.2 Estágios de Mudança*

Relativamente ao posicionamento da prática de EF dos participantes nos estágios de mudança, apresentado no Quadro 4.3, importa ressaltar que 55.3% dos estudantes não tinha uma prática de EF de forma consistente e continuada, estando inserida nas fases iniciais dos estágios de mudança (i.e., pré contemplação, contemplação e preparação). A análise dos resultados dos estágios de mudança, revelou que 27.3% dos estudantes não manifestava qualquer intenção de se envolver no EF, pelo menos nos seis meses seguintes; em contraponto, 27.6% apresentava uma prática de EF regular e continuada há mais de seis meses.

Os resultados revelaram ainda uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis dos estágios de mudança em função do sexo ( $\chi^2 [4, 535] = 13.56, p \leq .005$ ). O estudo através dos resíduos ajustados estandardizados, revelou que havia um menor número de estudantes do sexo masculino, no estágio de ação e um maior número no estágio de manutenção do que os esperados. Já nos estudantes do sexo feminino acontecia o inverso: havia um maior número de estudantes no estágio de ação e um menor número no estágio da manutenção do que os esperados. Os resultados indicaram ainda que os estudantes do sexo feminino se mostravam mais disponíveis no que se refere a tomarem medidas orientadas para se envolverem na prática de EF de maneira imediata; por outro lado 35.5% dos estudantes do sexo masculino mantinha um comportamento estável e regular de prática e EF há mais de seis meses. (Quadro 4.3).

Quadro 4.3 - Estágios de mudança em função do sexo.

Estágios de mudança	♂ (n = 76)	♀ (n = 459)	Total (N = 535)
	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)	%
pré-contemplação	7.9	5.4	6.6
contemplação	21.1	20.2	20.7
preparação	25.0	30.9	28.0
ação	10.5 (-2.6)	23.7 (2.6)	17.1
manutenção	35.5 (3.1)	19.8 (-3.1)	27.6
Total	100	100	100

Nota: (Res. Ajust.)= Resíduos ajustados estandardizados.

No que se refere a comparação dos estágios de mudança em função dos anos de licenciatura esta não revelou uma associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis ( $\chi^2 [8, 535] = 10.42, p = .236$ ). Os estudantes exibiam, de um modo geral, os níveis de não adesão ao EF muito similares em todos os ciclos de estudos. (Quadro 4.4).

Quadro 4.4 - Estágios de mudança em função do ano de licenciatura.

Estágios de mudança	1º Ano % (n = 226)	2º Ano % (n = 230)	3º Ano % (n = 79)
pré contemplação	5.3	5.2	8.9
contemplação	20.8	21.3	15.2
preparação	31.4	28.3	31.6
ação	17.3	23.9	29.1
manutenção	25.2	21.5	15.2
Total	100	100	100

#### 4.3.3 Balanço Decisional

Quando se compararam os prós e contras do balanço decisional, considerando os estágios de mudança em função do sexo, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas. Embora as diferenças não fossem significativas, o sexo masculino reportou valores médios de contras consistentemente mais elevados que o sexo feminino, exceto no na fase de pré-preparação.

No que respeita ao balanço decisional (i.e., a diferença entre prós e contras), verificou-se ainda que, independentemente do estágio e do sexo, ocorria sempre uma maior valorização dos prós do que dos contras. Além disso, de um modo global, o balanço decisional era mais baixo nos estágios iniciais de mudança, sendo também globalmente mais favorável às mulheres. (Quadro 4.5).

Quadro 4.5 - Balanço decisional e estágios de mudança, em função do sexo.

Estágios de mudança	Prós e Contras	♂ <i>M (SD)</i>	♀ <i>M (SD)</i>
pré-contemplação ( <i>n</i> = 31)	Prós	2.96 (0.77)	3.20 (0.76)
	Contras	1.40 (0.43)	1.25 (0.70)
	Balanço	1.56 (1.04)	1.94 (1.08)
contemplação ( <i>n</i> = 108)	Prós	3.38 (0.55)	3.18 (0.65)
	Contras	1.04 (0.63)	1.17 (0.64)
	Balanço	2.34 (1.02)	2.01 (1.03)
preparação ( <i>n</i> = 161)	Prós	3.30 (0.48)	3.24 (0.58)
	Contras	1.56 (0.74)	1.34 (0.67)
	Balanço	1.72 (1.03)	1.90 (0.99)
ação ( <i>n</i> = 117)	Prós	3.20 (0.55)	3.32 (0.58)
	Contras	1.57 (0.90)	1.21 (0.65)
	Balanço	1.62 (0.78)	2.10 (0.90)
manutenção ( <i>n</i> = 118)	Prós	3.31 (0.56)	3.25 (0.54)
	Contras	1.28 (0.67)	1.28 (0.68)
	Balanço	2.06 (1.12)	1.96 (1.00)

#### **4.4 Discussão**

O propósito do presente estudo foi verificar os padrões da frequência de prática de exercício físico, os estágios de mudança e os prós e contras à prática em estudantes de enfermagem, analisando os dados em função do sexo e do ano de licenciatura.

Relativamente ao posicionamento no estágio de mudança dos estudantes de enfermagem, no que concerne ao EF, nossos resultados são similares aos de outras investigações com estudantes do ensino superior, e não surpreendem quando comparados aos resultados obtidos num estudo anterior alargado com universitários de 23 países (Haase et al., 2004), onde é identificada uma participação abaixo dos níveis recomendados, em uma proporção substancial de estudantes, mostrando que este comportamento é congruente com os resultados de outros países.

Para além disso, em nosso estudo, também a frequência do EF nos estudantes de enfermagem revelou resultados nada animadores, uma vez que cerca de três quartos dos estudantes tinha uma prática de EF pouco frequente ou mesmo inexistente, e apenas um valor residual de estudantes relatou uma frequência da prática superior a três ou mais vezes por semana. Estes dados revelaram assim uma frequência do EF com pouca expressão nos estudantes de enfermagem. Todavia este panorama também não é único nem particular nesta população, já que em outros estudos (e.g.; Canadá (Irwin, 2007), Estados Unidos (Keating et al., 2005), Portugal (Corte-Real et al., 2008) e Espanha (Romaguera et al., 2011) encontramos semelhanças no perfil do estudante no ensino superior face à



frequência e adesão à prática de EF, o que mostra que ambas (adesão e frequência da prática) estão longe de serem ideais nesta população.

Era esperado que as variáveis estudadas no seu conjunto (frequência da prática de EF e os estágios de mudança) pudessem definir a prática de EF como uma atividade incorporada nos hábitos de promoção de saúde nos estudantes de enfermagem. A expectativa positiva face aos resultados era assente no pressuposto que os estudantes de enfermagem, pertencendo a área das ciências da saúde apresentassem uma maior sensibilidade para uma frequência do EF regular, adotando algumas das recomendações necessárias para a promoção da saúde em indivíduos jovens adultos (WHO, 2015). Todavia tal não se traduziu, pelo contrário mostrou-nos uma realidade diferente daquela que se esperava na larga maioria dos estudantes de enfermagem, revelando um comportamento habitual de frequência e não adesão ao EF aquém do desejável.

No que concerne a análise da frequência do EF em função do sexo, esta revelou resultados muito semelhantes, tanto nos estudantes que relataram praticar pelo menos três vezes por semana, como os que apresentavam uma frequência do EF de duas vezes por semana ou menos, isto em ambos os sexos. De facto em nosso estudo, as análises da comparação de médias das variáveis permitiu verificar que não existiam diferenças estatisticamente significativas em função do sexo na frequência do EF. Neste aspeto, os nossos resultados são incongruentes com a literatura, que refere ser o sexo masculino a apresentar uma maior tendência para a PE (Shealy et al., 2005; Trost et al., 2002). Contudo, apesar de não existirem diferenças significativas o sexo masculino, de maneira geral, apresenta valores percentuais superiores no EF frequente e muito frequente.

No que diz respeito aos prós e contras do balanço decisional, importa recordar que a teoria do MTT sustenta que, nas primeiras fases de mudança comportamental (pré-contemplação, contemplação, preparação), a percepção dos contras é maior que a dos prós, enquanto nas fases mais avançadas (ação e manutenção) há uma maior percepção dos prós em relação aos contras. Todavia, no presente estudo, os estudantes percecionavam, de um modo global, menos expectativas de custos, em comparação com os benefícios.

Estes resultados poderão eventualmente estar relacionados com a percepção de prós experienciada anteriormente relativamente à prática de EF (Dunton et al., 2007). Com efeito, é plausível que os estudantes, na sua história de prática de EF ao longo do seu percurso estudantil, tenham adquirido uma maior percepção dos benefícios desta prática, estando esta enraizada de maneira cognitiva nesta transição para o ensino superior.

Para além disso, estes resultados poderão estar relacionados com possíveis respostas tendenciosas através de medidas de autorrelato por parte dos estudantes, i.e., por pertencerem a um curso de uma área da saúde possam ter enviesado a recolha dos dados. Para uma melhor compreensão desta afirmação convém salientar que, no MTT, os estágios de mudança iniciais envolvem aspetos de cariz mais cognitivo, enquanto os finais contêm aspetos de cariz mais comportamental (Spencer et al., 2006). Ou seja, os estudantes poderão percecionar mais benefícios associados à prática do ÊF mas, no presente estudo, tal percepção não parece ter influenciado um comportamento desejável nesta participação e frequência.

A falta de adesão à prática de exercício físico nos estudantes de enfermagem, exige assim uma maior atenção e esforços concentrados na promoção de uma maior frequência da prática, numa população que em bom rigor deveria estar mais sensibilizada para esta prática. No entanto antes de se pensar em adotar uma intervenção prática nesta população, nossos resultados, sugerem que em investigações futuras examinemos o envolvimento do estudante e a frequência do EF, ao longo do tempo. Portanto, um estudo de *design* longitudinal proporcionaria uma metodologia adequada para identificar e permitir estratégias mais apropriadas para uma integração na mudança de comportamento entre os estudantes.

O baixo envolvimento global do estudante com a prática de exercício físico ocorre desde o seu ingresso para o ensino superior, aumentando assim as hipóteses dos comportamentos sedentários durante o ciclo de estudos poderem vir a acentuar-se. Neste contexto, os resultados obtidos neste estudo confirmaram que, de uma maneira geral, a adoção da prática de exercício físico não é uma prioridade para os estudantes de enfermagem. Por outro lado, independentemente do sexo e do ano de licenciatura, todos pareciam identificar de maneira clara os benefícios associados à prática de EF mostrando estar esclarecidos quanto aos benefícios deste comportamento desejável. Em termos de limitações do estudo encontram-se, entre outros, a falta de um delineamento longitudinal e a assimetria dos participantes em função do sexo.

Das implicações teóricas deste estudo, destaca-se a importância do MTT para as abordagens conceituais na explicação dos comportamentos de saúde, nomeadamente a prática desportiva. Porém, parece-nos ser essencial em futuras investigações com estudantes do ensino superior, associar este modelo teórico a

outros construtos (e.g., motivação), no sentido de potenciar a utilidade do mesmo no estudo da prática de exercício físico.

Finalmente, nas implicações para a prática, recomendam-se programas que concentrem e reforcem a implementação de mecanismos de promoção e monitorização do envolvimento e da participação regular na prática de exercício por parte destes futuros profissionais da saúde. Tais medidas resultariam no desenvolvimento intrínseco de aulas educativas e de uma maior consciência da necessidade de autocuidado pelos estudantes, culminando no desenvolvimento de um programa de exercícios generalizado. Espera-se ainda que isso incentive o estudante no uso desse conhecimento para além do benefício próprio, isto é, junto às populações.

## **Capítulo V – Exercício físico, regulações motivacionais e estágios de mudança em estudantes de enfermagem.**

Lemos, F., Corte-Real. N., Dias, C. & Fonseca, A. Exercício físico, regulações motivacionais e estágios de mudança em estudantes de enfermagem. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo.

Submetido em 20/11/2017 | Aceite em 19/02/2018 | No prelo.

Ver anexo 3



## **5.1 Resumo**

Este estudo teve como objetivo analisar as relações existentes entre as regulações motivacionais, os estágios de mudança e a frequência da prática de exercício dos estudantes do curso de enfermagem, em ambos os sexos. Realizou-se um estudo transversal, descritivo e exploratório com 535 estudantes. A análise dos resultados revelou que: (a) 55.3% dos estudantes não tinham uma prática de exercício de forma consistente e continuada; (b) 27.6% mantinham um envolvimento regular nesta prática há mais de seis meses; (c) o sexo masculino, com tempo de prática superior há seis meses, apresentava valores mais elevados que o sexo feminino na sua regulação identificada e na motivação intrínseca; (d) o sexo feminino apresentava uma frequência de prática de exercício, frequente e muito frequente, menor que o sexo masculino. Os estudantes de enfermagem parecem relegar a prática do exercício físico para um segundo plano, tornando este assunto merecedor de uma atenção especial, inclusivamente pelas próprias instituições de ensino.

## **5.2 Metodologia**

### *5.2.1 Participantes*

Participaram neste estudo 535 estudantes de ambos os sexos, 459 (85.8%) do sexo feminino e 76 (14.2%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 32 anos ( $M = 19.75$ ;  $DP = 1.95$ ). No ano letivo em apreciação (2015), estiveram matriculados nos diversos anos curriculares 1196 estudantes, 1012 (84.6%) do sexo feminino e 184 (15.4%) do sexo masculino. Todos os estudantes frequentavam a Escola Superior de Enfermagem do Porto.

### 5.2.2 Instrumentos

*Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire*. Para avaliar o posicionamento do estudante em função do estágio de mudança, foi utilizado o *Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire*, a versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Mendes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, 2014) do *Stage of Exercise Behaviour Change Questionnaire* (Marcus, Selby, Niaura, & Rossi, 1992). Este instrumento refere-se as medidas psicológicas que foram desenvolvidas para o exercício físico, trata-se do questionário adaptado e derivado do comumente chamado modelo transteórico da mudança (MTT) (Prochaska & Diclemente, 1982) ou estágios de mudança e é constituído por uma questão inicial (“Faz algum tipo de exercício físico com regularidade de no mínimo três vezes por semana entre 20 e 60 minutos?”), relativamente à qual os respondentes, devem seleccionar, entre cinco afirmações disponíveis, a que entendem mais se aproximar da sua situação atual: (a) “Não faço exercício físico com regularidade nem pretendo começar nos próximos 6 meses.” (pré contemplação); (b) “Não faço exercício físico com regularidade mas pretendo começar nos próximos 6 meses.” (contemplação); (c) “Não faço exercício físico com regularidade mas pretendo começar nos próximos 30 dias.” (preparação); (d) “Faço exercício físico com regularidade há menos de 6 meses.” (ação); e (e) “Faço exercício físico com regularidade há mais de 6 meses.” (manutenção).

*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ2*. Para avaliar o comportamento no exercício foi utilizado o *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ2*, a versão traduzida e adaptada para a realidade



portuguesa (Palmeira, Teixeira, Silva, & Markland, 2007) do *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ2* (Markland & Tobin, 2004).

Este instrumento é constituído por 19 afirmações sobre as várias formas de regulação comportamental associadas ao exercício, relativamente a cada uma das quais os respondentes devem indicar em que medida a consideram como importante para a sua decisão de praticar, ou não, exercício, através de uma escala do tipo Likert de 5 pontos (0 = "Não é verdade para mim" a 4 = "Muitas vezes é verdade para mim"). As referidas 19 afirmações deste instrumento distribuem-se por cinco fatores: (i) amotivação (e.g., "Acho que o exercício é uma perda de tempo."); (ii) regulação externa (e.g., "Faço exercícios porque outras pessoas dizem que devo fazer."); (iii) regulação introjetada (e.g., "Sinto-me culpado/a quando não faço exercícios."); (iv) regulação identificada (e.g., "Dou valor aos benefícios/vantagens dos exercícios."); e (v) motivação intrínseca (e.g., "Gosto das minhas sessões de exercícios.").

Adicionalmente, os estudantes responderam a um conjunto de questões sobre variáveis sociodemográficas (e.g., idade, sexo). Na avaliação da frequência da prática de EF, os estudantes responderam à seguinte questão: "*Numa semana normal, com que frequência pratica algum tipo de exercício físico?*", podendo selecionar uma de nove afirmações disponíveis: (a) nenhuma vez por semana; (b) menos de uma vez por semana; (c) uma vez por semana; (d) duas vezes por semana; (e) três vezes por semana; (f) quatro vezes por semana; (g) cinco vezes por semana; (h) seis vezes por semana; e (i) todos os dias.

### 5.2.3 Procedimentos

#### 5.2.3.1 Recolha de dados

Para a realização deste estudo foram obtidas as autorizações junto aos órgãos competentes da Escola Superior de Enfermagem do Porto. Para a recolha dos dados os estudantes preencheram um questionário presencialmente, e em horário regular das aulas.

Adicionalmente, os estudantes preencheram um formulário onde declararam aceitar a participação voluntária no respetivo estudo, sendo também informados que o anonimato estaria assegurado.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (CEFADE 21/2016).

O tempo necessário para responder ao questionário foi em média de 25 minutos. A análise estatística foi realizada no programa SPSS versão 24.

#### *5.2.3.2 Análise dos resultados*

As respostas da frequência da prática de EF foram agrupadas em quatro categorias: (i) inexistente (nenhuma vez por semana); (ii) pouco frequente (menos de uma vez por semana até duas vezes por semana); (iii) frequente (três vezes por semana), e, (iv) muito frequente (mais de três vezes por semana), esta escolha fundamenta-se nos critérios da frequência da prática de EF mínima necessária, segundo a posição do Colégio Americano de Medicina Desportiva (Riebe et al., 2015).

Adicionalmente, como um número limitado de estudantes estava no estágio de pré-contemplação, os seus dados foram combinados com os dos estudantes do estágio de contemplação para formar um único estágio denominado “pré-preparação”. Para além disso, a combinação de participantes nestes estágios de

mudança iniciais é uma abordagem que já foi utilizada no passado (Daley & Duda, 2006).

O tratamento estatístico incluiu análises descritivas de frequência e percentagem nas variáveis sexo, estágios de mudança e frequência da prática de EF. Para identificar possíveis diferenças entre os sexos na frequência de EF nos estágios de mudança foi utilizado o teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), recorrendo-se à análise dos resíduos estandardizados ajustados que, em módulo, eram superiores a 1.96 para  $p < .05$ , indicando assim as células que se afastavam da hipótese nula de independência. Para além disso, foi utilizada a ANOVA fixando-se o nível de significância em  $p < .05$ , bem como o teste *post hoc* de Scheffé, no sentido de examinar as possíveis diferenças existentes nas diferentes regulações motivacionais entre os estágios de mudança e entre a frequência da prática de EF dos estudantes, em ambos os sexos. Por fim, para examinarmos as correlações entre as categorias da frequência de EF e os estágios de mudança do exercício recorreremos a análise de correlações de Spearman.

## **5.3 Resultados**

### **5.3.1 Frequência na prática do EF**

A análise da frequência do EF em função do sexo não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativa entre as variáveis ( $\chi^2_{[3,535]} = 9.71, p \geq .05$ ). Além disso, uma análise mais pormenorizada dos dados revelou que todas as categorias de frequência de EF se apresentavam muito similares em ambos os sexos, apesar do sexo masculino, de maneira residual, apresentar valores

percentuais superiores nas categorias frequente e muito frequente de EF (Quadro 5.1).

Quadro 5.1- Frequência de prática de EF em função do sexo.

Frequência	♂ % (n = 76)	♀ % (n = 459)	Total % (N = 535)
inexistente	28.9	26.4	27.6
pouco frequente	42.2	48.1	45.2
frequente	19.7	17.2	18.4
muito frequente	9.2	8.3	8.8
Total	100	100	100

### 5.3.2 Estágios de Mudança

No que concerne aos estágios de mudança, nomeadamente aos hábitos da prática de EF, importa ressaltar que 55.3% dos estudantes não tinham uma prática de EF de forma consistente e continuada, estando inseridos nas fases iniciais dos estágios de mudança (i.e., pré-preparação e preparação). Destes, 27.3% não manifestavam qualquer intenção de se envolver na prática de EF pelo menos nos três meses seguintes; em contraponto, 27.6% da amostra global dos estudantes tinham uma prática de EF continuada durante mais de seis meses (fase de manutenção).

Os resultados revelaram ainda uma associação estatisticamente significativa entre os estágios de mudança e o sexo ( $\chi^2_{[3, 535]} = 13.56, p \leq .005$ ). O estudo através dos resíduos ajustados estandardizados, revelou que havia menos estudantes do sexo masculino no estágio de ação e mais no estágio de manutenção do que os esperados. Já nos estudantes do sexo feminino acontecia o inverso: havia um maior número de estudantes no estágio de ação e um menor

número no estágio da manutenção do que as esperadas. Os resultados indicaram ainda que os estudantes do sexo feminino se mostravam mais disponíveis no que se refere a tomarem medidas orientadas para se envolverem na prática de EF de maneira imediata (fase de preparação); por outro lado 35.5% dos estudantes do sexo masculino mantinham um comportamento estável e regular de prática desportiva há mais de seis meses (Quadro 5.3).

Quadro 5.2 - Estágios de mudança em função do sexo.

Estágios de mudança	♂ ( <i>n</i> = 76)	♀ ( <i>n</i> = 459)	Total ( <i>N</i> = 535)
	% (RA)	% (RA)	%
pré-contemplação	7.9	5.4	6.6
contemplação	21.1	20.2	20.7
preparação	25.0	30.9	28.0
ação	10.5 (-2.6)	23.7 (2.6)	17.1
manutenção	35.5 (3.1)	19.8 (-3.1)	27.6
Total	100	100	100

Nota: (RA) = Resíduos ajustados estandardizados.

### 5.3.3 Regulações motivacionais e estágios de mudança

No que se refere a relação entre os estágios de mudança e as regulações motivacionais, a análise do resultado do sexo masculino revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas na regulação identificada e na motivação intrínseca nos diferentes estágios de mudança. Já no sexo feminino as diferenças estatisticamente significativas encontravam-se na regulação introjetada, na regulação identificada e na motivação intrínseca nos diferentes estágios de mudança. Os testes *post hoc* de *Scheffé* indicaram que, no sexo masculino, as

diferenças significativas na regulação identificada e na motivação intrínseca, eram ambos entre os estágios de mudança da preparação e manutenção ( $p \leq .001$ ). Já no sexo feminino, as diferenças significativas na regulação introjetada e regulação identificada eram entre os estágios de ação e manutenção ( $p \leq .05$ ) e na motivação intrínseca entre os estágios de pré-preparação e manutenção ( $p \leq .001$ ) respectivamente.

(Quadro 5.3).

Quadro 5.3. – Médias, desvios-padrão e Anova entre o grupo dos estágios de mudança nas diferentes regulações motivacionais dos estudantes, em ambos os sexos

Sexo	Variáveis	Pré-preparação Média ± dp	Preparação Média ± dp	Ação Média ± dp	Manutenção Média ± dp	<i>F</i>	<i>p</i>
<u>Masculino</u>	Amotivação	0.26 ± 0.43	0.26 ± 0.58	0.28 ± 0.69	0.04 ± 0.17	1.37	.242
	Externa	0.43 ± 0.54	0.39 ± 0.52	0.56 ± 0.67	0.25 ± 0.49	1.18	.322
	Introjetada	1.02 ± 0.53	1.07 ± 0.78	1.25 ± 0.74	1.35 ± 0.75	1.33	.225
	Identificada	2.95 ± 0.66	3.26 ± 0.86	3.33 ± 0.61	3.65 ± 0.40	2.66	.013
	Intrínseca	2.76 ± 0.85	2.67 ± 1.11	3.50 ± 0.74	3.52 ± 0.45	2.25	.019
<u>Feminino</u>	Amotivação	0.19 ± 0.44	0.17 ± 0.45	0.04 ± 0.14	0.01 ± 0.10	3.31	.051
	Externa	0.42 ± 0.52	0.44 ± 0.56	0.41 ± 0.53	0.35 ± 0.57	1.31	.212
	Introjetada	1.08 ± 0.85	1.32 ± 0.85	1.58 ± 0.99	1.17 ± 0.92	2.83	.000
	Identificada	3.02 ± 0.71	3.24 ± 0.72	3.50 ± 0.54	3.73 ± 0.39	8.25	.000
	Intrínseca	2.47 ± 0.88	2.70 ± 0.97	3.15 ± 0.64	3.49 ± 0.59	8.41	.000

#### 5.3.4 Regulações motivacionais e a frequência do EF

No que concerne à relação entre as categorias da prática de EF e as regulações motivacionais, a análise dos resultados do sexo masculino revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas na regulação identificada e na motivação intrínseca, nos diferentes níveis de prática de EF. De igual modo, no sexo feminino havia diferenças nas regulações introjetada, identificada e motivação intrínseca em função da frequência de prática das estudantes. Os testes *post hoc* de *Scheffé* indicaram que, nos rapazes, na regulação identificada e na motivação intrínseca, as diferenças significativas eram entre a prática de EF inexistente e frequente ( $p \leq .05$ ) e muito frequente ( $p \leq .001$ ). Já nas raparigas, na regulação identificada, na regulação introjetada e na motivação intrínseca as diferenças estatisticamente significativas eram entre a prática de EF inexistente e frequente ( $p \leq .001$ ) e muito frequente ( $p \leq .001$ ) (Quadro 5.4).



Quadro 5.4 – Médias, desvios-padrão e Anova entre os grupos da frequência da prática de exercício físico nas diferentes regulações motivacionais dos estudantes, em ambos os sexos.

Sexo	Variáveis	Inexistente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	<i>F</i>	<i>p</i>
		Média ± dp	Média ± dp	Média ± dp	Média ± dp		
<u>Masculino</u>	Amotivação	0.50 ± 0.72	0.19 ± 0.47	0.15 ± 0.51	0.00 ± 0.00	1.77	.107
	Externa	0.66 ± 0.86	0.35 ± 0.55	0.46 ± 0.57	0.03 ± 0.09	1.49	.175
	Introjetada	0.83 ± 0.46	1.25 ± 0.79	1.25 ± 0.77	1,17 ± 0.60	1.04	.420
	Identificada	2.44 ± 0.68	3.41 ± 0.71	3.53 ± 0.53	3.57 ± 0.62	4.53	.000
	Intrínseca	2.08 ± 0.94	2.96 ± 0.97	3.48 ± 0.61	3.82 ± 0.31	2.13	.027
<u>Feminino</u>	Amotivação	0.39 ± 0.72	0.11 ± 0.37	0.04 ± 0.14	0.02 ± 0.16	2.76	.053
	Externa	0.35 ± 0.51	0.41 ± 0.52	0.41 ± 0.53	0.26 ± 0.56	1.06	.391
	Introjetada	0.98 ± 1.03	1.41 ± 0.90	1.58 ± 0.99	1.84 ± 0.99	2.58	.001
	Identificada	2.74 ± 0.72	3.37 ± 0.65	3.50 ± 0.54	3.78 ± 0.42	8.38	.000
	Intrínseca	2.02 ± 1.06	2.91 ± 0.90	3.15 ± 0.64	3.52 ± 0.45	7.24	.000

### *5.3.5 Correlações entre a frequência de exercício físico e os estágios de mudança*

A análise da correlação entre as categorias da frequência de EF e os estágios de mudança do exercício revelou uma correlação positiva e significativa ( $r = .83$ ;  $p \leq .001$ ). Ou seja, o EF frequente e muito frequente correlacionava-se positivamente com os estágios de mudança de ação e manutenção.

## **5.4 Discussão**

O propósito do presente estudo foi analisar as relações existentes entre as regulações motivacionais, os estágios de mudança e a frequência da prática de exercício físico, em estudantes de enfermagem de ambos os sexos.

Relativamente aos estágios de mudança, mais de metade dos participantes reportaram não estar envolvidos numa prática consistente e continuada de EF. Os dados relativos à frequência de prática de EF confirmaram esta informação, mostrando resultados nada animadores: mais de um quarto dos estudantes não praticava EF e quase metade apresentava uma frequência de prática de EF aquém do desejável. Para além disso, pouco mais de um quarto dos estudantes relataram uma prática de EF de modo frequente e/ou muito frequente, revelando assim sua pouca expressão junto dos estudantes de enfermagem. Este panorama não é nesta população, já que os nossos resultados também são similares aos obtidos num estudo anterior alargado com universitários de 23 países (Haase, Steptoe, Sallis, & Wardle, 2004), onde foi identificada em uma proporção substancial de estudantes uma participação no EF abaixo dos níveis recomendados (Riebe et al., 2015).

Por outro lado, a análise da frequência da prática de EF em função do sexo revelou resultados muito semelhantes, em ambos os sexos, tanto nos estudantes que relataram praticar EF de maneira frequente e muito frequente. Contudo, ressalte-se que apesar de não existirem diferenças significativas o sexo masculino apresentava, de maneira geral, percentagens de participação superiores no EF frequente e muito frequente.

Relativamente à relação entre as regulações motivacionais e a prática de EF, era esperado que os estudantes mais autodeterminados apresentassem uma prática de EF frequente e regular. Em consonância com essa expectativa, os resultados do presente estudo revelaram que estudantes com valores mais elevados de regulações autónomas apresentavam, de uma forma geral, frequência mais elevada de prática de EF e um envolvimento mais consistente e continuado nessa prática. Os nossos resultados são congruentes com os modelos teóricos da SDT, do TTM e com outros estudos (e.g., Rouse, Ntoumanis, & Duda, 2013; Standage, Gillison, Ntoumanis, & Treasure, 2012), onde a participação dos indivíduos numa prática de EF e a permanência nesta prática, de maneira regular e estável no tempo, estava relacionada diretamente com a sua motivação.

Com efeito, no seu conjunto, as regulações mais autodeterminadas eram significativamente superiores nos estudantes que estavam em fases mais avançadas dos estágios de mudança (ação e manutenção), os quais assumiam uma prática de EF frequente ou muito frequente, comparativamente àqueles que estavam nos estágios iniciais (pré-preparação e preparação). Além disso, as regulações motivacionais relativas à motivação intrínseca (a atividade é vista como um fim em si mesma), regulação identificada (o indivíduo considera a atividade

importante e aprecia os resultados e benefícios), e, em menor medida, à regulação introjetada (os comportamentos são influenciados por pressões internas), estavam correlacionadas significativamente com os estudantes que reportaram uma maior frequência da prática de EF.

De facto, nossos resultados corroboram os de Matsumoto e Takenaka (2004) e de Buckworth, Lee, Regan, Schneidere e DiClemente (2007), que, ao analisarem as motivações da prática de EF a partir da SDT e do TTM, verificaram que os participantes com um perfil mais autodeterminado encontravam-se nos estágios de mudança da ação e manutenção.

Ainda relativamente à amostra global dos estudantes, a permanência na prática de EF é um comportamento que tende a ser mantido com um interesse maioritariamente autodeterminado (i.e., pela regulação identificada e motivação intrínseca). Para além da motivação intrínseca para a participação no EF, o comportamento do estudante de enfermagem também tem apoio na proposição de Ryan e Deci (2001), realçando a importante contribuição de outros tipos de regulações autodeterminadas (i.e., regulação identificada) e, em menor medida, da regulação introjetada, regulações com potencial para favorecer comportamentos positivos de promoção da saúde, como também um maior envolvimento e consequente adesão aos mesmos.

No entanto, em decorrência destas análises também é plausível, em nossa opinião, que a regulação identificada (regulação que valoriza os benefícios do EF), tenha influência nas respostas dos estudantes de enfermagem, os quais, pertencendo a um curso da área da saúde, estariam mais sensibilizados para os

benefícios relacionados com a prática de EF (independente de praticarem ou não EF).

Podemos especular que, em nosso estudo, os resultados das respostas poderiam estar, em certa medida, enviesados visto os estudantes pertencerem a um curso da área da saúde. De fato, os estudantes poderiam não ter nenhum envolvimento ou frequência na prática de EF, mas considerarem e perceberem esta prática de igual forma importante, valorizando em suas respostas as afirmações que estariam associadas à uma regulação identificada (e.g., “Penso que é importante fazer um esforço por fazer exercício regularmente.”). Ou seja, a prática de EF poderia ser percebida pelo estudante, em seu cotidiano, como uma prática desejável e saudável, ainda que não fosse realizada regularmente pelo mesmo. Nesse contexto, teríamos então uma fonte de motivação autodeterminada, baseada em medidas de autorrelato, mas que estariam relacionadas apenas com a percepção do estudante sobre a prática de EF e não com o seu comportamento (i.e., sua frequência e participação no EF).

Por outro lado, a análise dos estágios de mudança reportados pelos estudantes, em ambos os sexos, revelaram que as regulações motivacionais estavam em consonância com os estágios de mudança. Para além disso, no sexo masculino as regulações motivacionais que apresentaram ser significativas nos estágios de mudança e na frequência do EF foram a regulação identificada e a motivação intrínseca; já no sexo feminino, tanto nos estágios de mudança como na frequência do EF, as regulações motivacionais significativas foram a regulação introjetada, a regulação identificada e a motivação intrínseca. Tendo em consideração esta análise, a motivação intrínseca conjuntamente com a regulação

identificada e, em menor medida, a regulação introjetada, constituíram-se como as variáveis que mais se relacionam com os estágios da ação e manutenção e a prática de EF de um modo frequente e muito frequente nos estudantes de enfermagem.

### Considerações Finais

A motivação mais autodeterminada, porque apresenta uma maior correlação com os estágios de mudança da manutenção e ação e com uma maior frequência da prática de EF, parece ser, de fato, um indicador da frequência regular da prática de EF nos estudantes de enfermagem. Uma maior adesão à prática de EF é o resultado de um comportamento mais autônomo e portanto mais autodeterminado, revelado aqui como importante a uma prática de EF continuada em períodos superiores a seis meses.

Nossos resultados, apoiados nos estudos já descritos, apontam para que o próximo passo seja examinar as interdependências entre as regulações motivacionais e frequência da prática de EF ao longo do tempo. Para além disso um estudo de *design* longitudinal proporcionaria uma leitura dos resultados que permitisse delinear estratégias mais apropriadas para uma intervenção futura na integração da mudança de comportamentos prevista já teoricamente (Deci & Ryan, 2001). Adicionalmente consideramos constituir-se como importante, em futuros estudos, que se opte também por investigar mais profundamente a magnitude e o impacto das regulações motivacionais na adesão ao EF, utilizando outras variáveis (e.g., intensidade e duração do exercício físico).

O nosso estudo aponta que os estudantes de enfermagem, parecem relegar a prática do EF para um segundo plano, apesar de parecer que estão bem

informados quando aos benefícios da sua prática. Este comportamento alerta-nos para que deveriam ser repensadas alternativas, impedindo que a possível gravidade resultante deste panorama possa potenciar futuramente um impacto negativo na saúde desta população, o que por si só torna este assunto merecedor de uma atenção especial, inclusivamente pelas próprias instituições de ensino. Assim, parece-nos urgente pensar-se em projetos de intervenção que possibilitem a estes jovens transformar os seus conhecimentos em comportamentos potenciadores da sua saúde, como é o caso do exercício físico.





## Capítulo VI – A prática do exercício físico e as regulações motivacionais no estudante do ensino superior - Que relação?

Lemos, F., Corte-Real, N., Dias, C. & Fonseca, A. A prática do exercício físico e as regulações motivacionais no estudante do ensino superior - Que relação? Revista de Psicología del Deporte.

Submetido em 11/02/2017| Aceite em 16/02/2018. No prelo.

Ver anexo 4



## 6.1 Resumo

Embora uma grande variedade de benefícios para a saúde tenham vindo a ser associados à prática de exercício, ao nível físico, psicológico e social (Nelson e Cromwell, 2016; Woods, 2015), motivar os indivíduos para iniciar e manter um programa de prática regular de exercício continua a ser um desafio crítico. O exercício físico apresenta declínios de participação entre a transição do ensino secundário para o ensino superior que podem estar relacionados com alguns processos motivacionais envolvidos neste comportamento. Assim, este estudo teve como objetivo analisar as regulações motivacionais e a frequência semanal do exercício físico dos estudantes do ensino superior, em função do sexo e do ano de licenciatura. Participaram neste estudo 923 estudantes, 714 do sexo feminino e 209 do sexo masculino, médias de idade de  $(20.86 \pm 3.78)$  anos) que preencheram a versão portuguesa do “*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2-BREQ2*”. Resultados: a) cerca de 30% dos estudantes não praticavam exercício físico e mais de 30% tinham uma frequência igual ou inferior a duas vezes por semana, com valores similares em ambos os sexos; b) os estudantes do 1º ano tinham os piores resultados na frequência de prática do exercício físico; c) os estudantes do sexo masculino apresentavam níveis de motivação intrínseca significativamente mais elevados; e d) as frequências do exercício físico iguais ou superiores a três vezes por semana apresentaram uma relação significativa com as regulações motivacionais mais autodeterminadas.

Conclusão: O presente estudo parece confirmar as variações que podem ocorrer na frequência da prática do exercício físico do estudante no seu ingresso no ensino

superior. Associado ao momento de mudança, os estudantes estabelecem outras prioridades, relegando a prática do exercício físico para um segundo plano. Esta opção por parte dos estudantes deixa um alerta para o impacto negativo que possa causar nesta população no futuro, sendo urgente repensar intervenções junto aos estudantes, procurando estratégias, em conjunto com as próprias instituições de ensino, para potenciar uma mudança de comportamentos.

## **6.2 Metodologia**

### *6.2.1 Participantes*

Participaram neste estudo 923 estudantes de ambos os sexos, 714 (77.4%) do sexo feminino e 209 (26.6%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 45 anos ( $M = 20.86$ ;  $DP = 3.78$ ). Todos os estudantes frequentavam diversas licenciaturas do Instituto Politécnico do Porto.

### *6.2.2 Instrumentos*

**Frequência de Prática de Exercício.** Na avaliação da frequência de Prática do Exercício Físico (EF) os estudantes responderam à seguinte questão: *"Numa semana normal, com que frequência pratica algum tipo de exercício?"*, podendo selecionar uma de nove afirmações disponíveis: (a) nenhuma vez por semana; (b) menos de uma vez por semana; (c) uma vez por semana; (d) duas vezes por semana; (e) três vezes por semana; (f) quatro vezes por semana; (g) cinco vezes por semana; (h) seis vezes por semana; e (i) todos os dias. Adicionalmente, os estudantes responderam a um conjunto de questões sobre variáveis sociodemográficas (e.g., idade, sexo e ano da licenciatura).

*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ2*. Para avaliar o comportamento no exercício foi utilizado o *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ2*, a versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Palmeira, Teixeira, Silva, & Markland, 2007) do *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ2* (Markland & Tobin, 2004).

Este instrumento é constituído por 19 afirmações sobre as várias formas de regulação comportamental associadas ao exercício, relativamente a cada uma das quais os respondentes devem indicar em que medida a consideram como importante para a sua decisão de praticar, ou não, exercício, através de uma escala do tipo Likert de 5 pontos (0 = "Não é verdade para mim" a 4 = "Muitas vezes é verdade para mim"). As referidas 19 afirmações deste instrumento distribuem-se por cinco fatores: (i) amotivação (e.g., "Acho que o exercício é uma perda de tempo."); (ii) regulação externa (e.g., "Faço exercícios porque outras pessoas dizem que devo fazer."); (iii) regulação introjetada (e.g., "Sinto-me culpado/a quando não faço exercícios."); (iv) regulação identificada (e.g., "Dou valor aos benefícios/vantagens dos exercícios."); e (v) motivação intrínseca (e.g., "Gosto das minhas sessões de exercícios.").

### 6.2.3 Procedimentos

#### 6.2.3.1 Recolha de dados

Para a realização deste estudo foram obtidas as autorizações junto aos órgãos competentes do Instituto Politécnico do Porto. Para a recolha dos dados os estudantes preencheram um questionário presencialmente, e em horário regular das aulas.

Adicionalmente, os estudantes preencheram um formulário onde declararam aceitar a participação voluntária no respetivo estudo, sendo também informados que o anonimato estaria assegurado.

#### *6.2.3.2 Análise dos dados*

As respostas relativas à frequência da prática de EF foram agrupadas em quatro categorias: (i) inexistente (de nenhuma à menos de uma vez por semana); (ii) pouco frequente (uma vez por semana à duas vezes por semana); (iii) frequente (três vezes por semana) e (iv) muito frequente (mais de três vezes por semana).

O tratamento estatístico incluiu análises estatísticas descritivas de frequência e percentagem nas variáveis sexo, ano da licenciatura e frequência da prática do EF. Foi utilizado o teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), fixando-se o nível de significância em  $p < ,05$ , para identificar possíveis diferenças entre os sexos e os anos de licenciatura nos hábitos da frequência do EF. Adicionalmente, também se recorreu à análise dos resíduos estandardizados ajustados que, em módulo, eram superiores a 1,96 para  $p < ,05$ , indicando assim as células que se afastavam da hipótese nula de independência. O tratamento estatístico incluiu ainda análises estatísticas descritivas da média e desvios-padrão nas variáveis das subescalas do Breq-2<sub>p</sub>, em função do sexo. Para além disso, foi utilizado o teste t de amostras independentes para identificar possíveis diferenças entre rapazes e raparigas nas regulações motivacionais do Breq-2<sub>p</sub>. Por fim, foi utilizada a ANOVA, fixando-se o nível de significância em  $p < ,05$ , no sentido de examinar eventuais diferenças existentes ao nível das categorias de frequência do EF nas regulações

motivacionais, recorrendo-se ao teste *post hoc* de *Scheffé*. A análise estatística foi realizada no programa SPSS versão 23.

## 6.3 Resultados

### 6.3.1 Frequência da prática do EF

No que concerne à frequência da prática do EF, 30,6% dos estudantes não praticavam EF, 34,2% apresentavam uma prática do EF pouco frequente e cerca de 35% praticavam EF frequentemente ou muito frequentemente (ver Quadro 6.1).

A análise dos resultados da prática de EF em função do sexo, não revelou a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre as variáveis ( $\chi^2_{[3,923]} = 5,15; p > ,05$ ). De facto, em ambos os sexos a frequência de EF apresentou-se equilibrada com valores percentuais muito próximos em todas as categorias de frequência de prática (Quadro 6.1).

Quadro 6.1 Relação entre a frequência da prática de exercício em função do sexo.

Frequência de EF	♀ ( <i>n</i> = 714) %	♂ ( <i>n</i> = 209) %	Total (N = 923) %
inexistente	30.10	31.1	30.6
pouco frequente	31.7	36.8	34.2
frequente	20.6	20.6	20.6
muito frequente	17.6	11.5	14.6
Total	100	100	100

A comparação da frequência de prática de EF em função dos anos de licenciatura demonstrou diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis ( $\chi^2_{[6,923]} = 69,09$ ;  $p \leq .001$ ) conforme apresentado no Quadro 6.2. No primeiro ano havia bastantes estudantes, mais do que o que se esperava, que não praticava EF, números que contrastavam com os estudantes do terceiro ano nessa mesma categoria. De igual modo, a percentagem de estudantes do terceiro ano que praticavam EF frequentemente era maior do que se esperava, em contraste com os estudantes do primeiro ano onde a prática frequente era mais reduzida do que o esperado. Por último, ressalte-se o baixo número de estudantes do terceiro ano que praticavam EF muito frequente, e o número maior do que o expectável de estudantes do primeiro ano na mesma situação (Quadro 6.2).

Quadro 6.2 - Relação entre frequência da prática de exercício anos de licenciatura

Frequência de EF	1º Ano ( $n = 341$ )	2º Ano ( $n = 377$ )	3º Ano ( $n = 205$ )
	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)	% (Res. Ajust.)
inexistente	34.6 (2.2)	33.2	18 (-4.3)
pouco frequente	32.0	31.6	36.6
frequente	13.2 (-4.2)	17.8	38.8 (7)
muito frequente	20.2 (2.5)	17.5	7.3 (3.9)
Total	100	100	100

Nota: Res. Ajust. = Resíduos ajustados estandardizados

### 6.3.2 Regulações motivacionais

As regulações motivacionais dos estudantes, apresentaram níveis moderados e altos na motivação intrínseca e regulação identificada, e níveis baixos na regulação introjetada, regulação externa e amotivação (ver Quadro 6.3).



A análise dos dados em função do sexo revelou diferenças entre as regulações motivacionais dos estudantes, com os homens a apresentarem níveis mais altos da motivação intrínseca quando comparados com as mulheres, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ( $t = 3.95$ ;  $p < .001$ ), conforme apresentado no Quadro 6.3

Quadro 6.3 Médias, desvios-padrão e testes t de *Student* nas subescalas do BREQ-2, em função do sexo.

Variáveis	♂ ( $n = 209$ ) Média $\pm$ dp	♀ ( $n = 714$ ) Média $\pm$ dp	Total Média $\pm$ dp	t	df	p
Amotivação	0.19 $\pm$ 0.44	0.15 $\pm$ 0.40	0.16 $\pm$ 0.41	1.15	921	.247
Externa	0.41 $\pm$ 0.55	0.39 $\pm$ 0.55	0.40 $\pm$ 0.55	.44	921	.659
Introjetada	1.60 $\pm$ 0.84	1.45 $\pm$ 0.90	1.49 $\pm$ 0.89	2.07	921	.380
Identificada	3.38 $\pm$ 0.65	3.32 $\pm$ 0.68	3.33 $\pm$ 0.68	1.06	921	.286
Intrínseca	3.13 $\pm$ 0.77	2.85 $\pm$ 0.95	2.91 $\pm$ 0.92	3.95	921	.001

Já a comparação das regulações motivacionais em função dos níveis de prática de EF não revelou a existência de diferenças na amotivação ( $F = 7.07$ ;  $p = .32$ ), na regulação externa ( $F = 1.45$ ;  $p = .22$ ) e na regulação introjetada ( $F = 13.54$ ;  $p = .41$ ). Porém, revelou a existência de diferenças significativas na motivação intrínseca e na regulação identificada conforme apresentado no Quadro 6.4. Os testes *post hoc* indicaram que os estudantes que não praticavam EF exibiam níveis mais baixos de regulação identificada e motivação intrínseca do que os estudantes inseridos nas outras categorias de frequência de prática; além disso, a regulação identificada e a motivação intrínseca também era mais baixa nos estudantes que praticavam EF pouco frequentemente do que naqueles que o faziam muito frequentemente (Quadro 6.4).

Quadro 6.4. - *Diferenças entre a frequência da prática do EF nas diferentes regulações motivacionais dos estudantes, em ambos os sexos*

Estilos de Regulação	Frequência da prática do EF				ANOVA <i>F; p</i>	Teste <i>post hoc</i> <i>Scheffé</i>
	(1) Média ± dp	(2) Média ± dp	(3) Média ± dp	(4) Média ± dp		
Regulação Identificada	3.08 ± 0.73	3.34 ± 0.67	3.46 ± 0.60	3.62 ± 0.50	17.58; $p \leq .001$	4 > 3 > 2 > 1
Motivação Intrínseca	2.54 ± 0.99	2.91 ± 0.90	3.11 ± 0.81	3.38 ± 0.62	10.90; $p \leq .001$	4 > 2 > 1

Nota: Frequência da prática do EF: (1) Inexistente; (2) Pouco Frequente; (3) Frequente; (4) Muito Frequente.

#### **6.4 Discussão**

O objetivo deste estudo foi analisar as variações das regulações motivacionais e a frequência da prática de exercício físico, em estudantes de enfermagem de ambos os sexos.

Um primeiro dado que importa realçar respeita ao facto de, no presente estudo, à frequência de prática de EF ter revelado indicadores nada animadores, de facto três quartos dos estudantes tinham uma frequência de EF bastante aquém do esperado, revelando assim que a prática de EF desejável tinha pouca expressão junto dos estudantes do ensino superior. Estes dados são consistentes com a literatura, onde a prática desportiva e o exercício físico apresentam declínios de participação na passagem da adolescência para a idade adulta, bem como na transição do ensino secundário para o ensino superior (Kilpatrick, Hebert e Bartholomew, 2005).

No que se refere às motivações dos estudantes do ensino superior para a prática de EF, o presente estudo está em consonância com as premissas da TAD (Deci e Ryan, 2000), que sugerem que a motivação autodeterminada (motivação intrínseca e regulação identificada) conduz a um comportamento volitivo e estável do indivíduo. Nas motivações dos estudantes para o EF, as diferenças na motivação intrínseca e regulação identificada emergiram entre todos os grupos da frequência da prática do EF, demonstrando que, em comparação com os estudantes com uma menor frequência de prática, os estudantes que praticavam EF mais frequentemente eram mais autodeterminados. Podemos admitir que a motivação extrínseca para o exercício parece não ser suficiente para alterar comportamentos

menos frequentes de EF junto aos estudantes do ensino superior. Assim, este estudo sugere que as regulações motivacionais mais identificadas, juntamente com o prazer intrínseco, são necessárias para um maior envolvimento e frequência de EF. Em consonância, a anteriormente mencionada meta-análise de Teixeira et al. (2012) evidencia uma relação positiva consistente entre a motivação autodeterminada (motivação intrínseca e regulação identificada) e a adesão e manutenção do EF. Para além disso, nesse estudo, os autores mostraram uma relação positiva entre as formas de motivação mais autodeterminadas e a participação no EF, sugerindo que a adesão inicial está mais fortemente relacionada com a regulação identificada e que a motivação intrínseca é mais preditiva na adesão ao EF a longo prazo, reforçando a importância da autodeterminação para o EF.

Paralelamente, as diferenças das regulações motivacionais dos estudantes em função do sexo sugerem que os rapazes, em comparação com as raparigas, apresentam maior motivação intrínseca. Estes resultados são também consistentes com outros estudos onde os rapazes apresentam uma tendência para serem mais motivados por fatores intrínsecos à prática do exercício, com maiores níveis de motivação intrínseca e regulação identificada do que as raparigas (e.g., Egli, Bland, Melton e Czech, 2011; Gao e Xiang, 2008). Nosso estudo é congruente com os de Egli et al. (2011), que verificaram que os rapazes eram mais propensos a mencionarem prazer, desafio, competição, força e resistência como fatores motivacionais para a prática do EF, enquanto as raparigas eram mais propensas a mencionar o controlo do peso e aparência.

Já no que se refere à frequência de prática de EF por parte de estudantes de diferentes anos de escolaridade, nosso estudo indica que os estudantes do terceiro ano praticavam EF mais frequentemente do que os seus colegas dos outros anos. Saliente-se especialmente o baixo envolvimento da prática do EF dos estudantes do primeiro ano, o qual parece espelhar um comportamento diferenciado do que até agora seria parte integrante de uma disciplina curricular e obrigatória no ensino secundário normal. De facto, estas alterações são conhecidas quando existem novos eventos marcantes da vida no jovem adulto, como é o caso da entrada no ensino superior, sendo potenciador de alterações de comportamento na participação do EF entre os estudantes (Allender, Hutchinson e Forster, 2008). Além disso, é consistente com o estudo de Gordon-Larsen, Nelson e Popkin (2004), que relataram que os jovens adultos, quando entram no ensino superior, pouco fazem para mudar os seus hábitos de prática desportiva. Em consonância, numa investigação alargada com universitários de 23 países, Haase, Steptoe, Sallis e Wardle (2004) constataram que a prática desportiva e o exercício físico estavam abaixo dos níveis recomendados numa proporção substancial de estudantes.

Outras investigações, em países como o Canadá (Irwin, 2007), Estados Unidos (Keating et al., 2005), Espanha (Romaguera et al., 2011) e Portugal (Corte-Real et al., 2008) também retrataram semelhanças no perfil do estudante no ensino superior quanto à frequência da prática desportiva e do exercício físico.

O presente estudo parece apontar no sentido da confirmação das variações que podem ocorrer na frequência da prática do EF no ingresso no ensino superior. Podemos especular que a não existência da disciplina opcional de educação física

poderá também favorecer este comportamento para, no primeiro ano da licenciatura, a prática do EF não ser adotada. Portanto, associado ao momento de mudança, os estudantes do primeiro ano estabelecem outras prioridades, relegando a prática do EF para um segundo plano.

O presente estudo aponta a necessidade dos estudantes, no início do seu ciclo de estudos do ensino superior, serem confrontados com intervenções (em períodos de aulas) que promovam mais os fatores associados à motivação, favorecendo assim a adesão à prática de EF. Estas intervenções poderiam adotar uma forma prática, sem o cunho generalista, por vezes demasiado repetitivo e talvez inadequado nesta população. Tal contexto e tal planeamento deveria constituir um ponto de partida para a promoção da prática de EF, não só no momento da transição do ensino secundário para o superior, mas também no decorrer deste ciclo de estudos de modo a que os estudantes beneficiem de um acompanhamento que promova a sua participação da prática de exercício físico de uma forma autónoma, considerando as especificidades ligadas ao sexo e ao ano de escolaridade que frequentam e as características individuais de cada um.

Por ultimo, o presente estudo reforça um conjunto de sugestões, incluindo a implementação de estudos de natureza longitudinal, observando relações causais das regulações motivacionais com o EF, comparando a *baseline* e os resultados pós-teste num grupo experimental e de controlo. Estes estudos são desejáveis, por um lado, para determinar qual o melhor tipo de intervenção, no que respeita à prática de EF para os estudantes do ensino superior, e, por outro lado, para garantir assim resultados mais aprofundados acerca do perfil motivacional do estudante do ensino superior na prática de EF.

## **Capítulo VII – Um olhar sobre as necessidades psicológicas básicas na prática do exercício físico do estudante do ensino superior.**

Lemos, F., Corte-Real, N., Dias, C. & Fonseca, A. Um olhar sobre as necessidades psicológicas básicas do exercício físico em estudantes do ensino superior.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. Submetido em 15/02/2018 | Em processo de Revisão.





## 7.1 Resumo

Uma das principais teorias psicológicas para a compreensão da motivação é a teoria da autodeterminação [TAD] (Deci & Ryan, 1985). A TAD adota uma abordagem multidimensional das razões que levam algumas pessoas a se envolverem em comportamentos de saúde positivos e adaptativos e outros a não o fazerem. Todavia a TAD, é na sua essência, uma macro teoria na qual existem outras “subteorias”, sendo uma delas a teoria das necessidades psicológicas básicas [NPB] (Deci & Ryan, 2000). A teoria NPB está relacionada com o desenvolvimento e com a funcionalidade da personalidade do indivíduo nos contextos sociais, descrevendo como vários fatores afetam a motivação das pessoas. Este estudo teve como objetivo analisar em estudantes do ensino superior praticantes de exercício físico, a frequência da prática de exercício físico, as necessidades psicológicas básicas e a sua relação com o ano de licenciatura e o tempo de prática; adicionalmente foi analisada a influência preditiva do sexo e do ano da licenciatura nestas variáveis. Participaram 521 estudantes, 397 do sexo feminino e 124 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos ( $M = 20.92$ ;  $DP = 3.83$ ) Resultados: (a) 31.1% dos estudantes apresentavam uma prática de exercício pouco frequente; (b); 23.8% dos estudantes praticavam exercício há menos de seis meses (c) existia uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas do exercício nos estudantes do primeiro ano de licenciatura; (d) o ano de licenciatura é um preditor significativo da autonomia e competência; a percepção de autonomia e competência é menor nos alunos finalistas; d) o sexo masculino prediz positivamente a variável competência no exercício físico. Conclusão: O aumento da frequência da prática de exercício físico

e uma maior estabilidade do tempo de prática, em especial nos estudantes do sexo feminino, poderia ser potenciado com intervenções que promovessem uma maior percepção de autonomia e competência no decorrer do seu ciclo de estudo.

## **7.2 Metodologia**

### *7.2.1 Participantes*

Participaram neste estudo 521 estudantes, 397 (76.2%) do sexo feminino e 124 (23.8%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos ( $M = 20.92$ ;  $DP = 3.83$ ), praticantes de exercício físico. Todos os estudantes frequentavam licenciaturas do Instituto Politécnico do Porto

### *7.2.2 Instrumentos*

**Frequência da Prática de Exercício.** Na avaliação da Frequência da Prática de Exercício Físico (EF) os estudantes responderam à seguinte questão: *"Numa semana normal, com que frequência pratica algum tipo de exercício?"*, podendo selecionar uma de nove afirmações disponíveis: (a) nenhuma vez por semana; (b) menos de uma vez por semana; (c) uma vez por semana; (d) duas vezes por semana; (e) três vezes por semana; (f) quatro vezes por semana; (g) cinco vezes por semana; (h) seis vezes por semana; e (i) todos os dias.

**Basic Psychological Needs in Exercise Scale.** Para avaliar a satisfação das necessidades básicas psicológicas do exercício foi utilizado a *Basic Psychological Needs in Exercise Scal (NPBE)*, a versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Moutão et al., 2012) da *Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Vlachopoulos & Michailidou, 2006)*. Este instrumento é constituído por 12 afirmações que avaliam a percepção sobre as necessidades psicológicas básicas e que variam em experiências associadas ao exercício físico, relativamente à qual os

respondentes devem indicar o seu grau de concordância com as mesmas através de uma escala do tipo Likert de 5 pontos (1 = "Discordo totalmente" a 5 = "Concordo totalmente"). As referidas 12 afirmações distribuem-se por três fatores: i) autonomia (e.g., "Sinto que faço exercício de acordo com os meus interesses."); ii) competência (e.g., "Sinto que o exercício é uma atividade que faço muito bem."); e, iii) relação (e.g., "Sinto que tenho uma relação próxima com as pessoas com quem faço exercício."). Adicionalmente, os estudantes responderam a um conjunto de questões sobre variáveis sociodemográficas (e.g.; idade, sexo e ano de licenciatura).

### 7.2.3 Procedimentos

#### 7.2.3.1 *Recolha de dados*

Para a realização deste estudo foram obtidas as autorizações junto aos órgãos competentes do Instituto Politécnico do Porto. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (CEFADE 21/2016). Os estudantes preencheram um questionário, presencialmente e em horário regular das aulas, sendo destinada uma sala própria para o efeito. Adicionalmente, os estudantes preencheram um formulário onde declararam aceitar a participação voluntária no respetivo estudo, sendo informados que o anonimato estaria assegurado.

#### 7.2.3.2 *Análise dos dados*

Para analisarmos as diferenças entre as NPBE em função do tempo de prática do EF dividimos os participantes em dois grupos de praticantes tal como operacionalizado no modelo transteórico [MTT] (Prochaska & DiClemente, 1982):

a) ação (os que praticavam há menos de seis meses), e b) manutenção (os que praticavam há mais de seis meses).

As respostas da frequência do EF foram agrupadas em três categorias: (i) pouco frequente (até duas vezes por semana); (ii) frequente (três vezes por semana), e, (iv) muito frequente (mais de três vezes por semana), esta escolha fundamenta-se nos critérios da frequência da prática de EF necessária segundo a posição do Colégio Americano de Medicina Desportiva (Riebe et al., 2015).

O tratamento estatístico incluiu análises estatísticas descritivas de frequência e percentagem nas variáveis sexo, frequência e tempo de prática do EF. Foi utilizado o teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), fixando-se o nível de significância em  $p < .05$ , para identificar possíveis diferenças entre os sexos e o tempo de prática do EF relativamente às NPBE. Adicionalmente, também se recorreu à análise dos resíduos estandardizados ajustados que, em módulo, eram superiores a 1.96 para  $p < .05$ , indicando assim as células que se afastavam da hipótese nula de independência. O tratamento estatístico incluiu ainda análises estatísticas descritivas da média e desvios-padrão nas variáveis das subescalas da NBPE, em função do tempo de prática. De maneira complementar foi utilizado o teste t de amostras independentes para identificar possíveis diferenças entre estudantes do sexo masculino e feminino nos grupos do tempo de prática (ação e manutenção). Já nas subescalas da NBPE, e dado não ter sido verificado o pressuposto de normalidade na distribuição, para identificar possíveis diferenças em função do sexo, foi utilizado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Para além disso, foi utilizada a ANOVA, fixando-se o nível de significância em  $p < .05$ , no sentido de

examinar eventuais diferenças existentes ao nível dos anos de licenciatura nas NBPE. Adicionalmente para observarmos as possíveis diferenças entre estas variáveis, nas variáveis onde a homogeneidade da variância foi comprovada foi efetuado o teste *post hoc* de *Scheffé*, já nas variáveis onde não foi verificado este pressuposto utilizou-se o teste de *Games-Howell*. Por fim, para avaliar o poder preditivo dos anos de licenciatura e do sexo nas subescalas do NBPE, recorreu-se à análise de regressão linear.

### **7.3 Resultados**

#### *7.3.1 Frequência de prática de exercício físico*

No que se refere a frequência da prática de EF, 31.1% dos participantes tinham uma prática pouco frequente. A análise da frequência de EF em função do sexo revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis ( $\chi^2_{[2,521]} = 14.93$ ;  $p \leq .001$ ). O estudo através dos resíduos ajustados estandardizados, revelou que havia um menor número de estudantes do sexo feminino que praticavam pouco frequentemente EF e um maior número que praticava muito frequentemente, do que o esperado. Já nos estudantes do sexo masculino ocorria o inverso: havia um maior número de estudantes que praticava pouco frequentemente EF e um menor número que praticava frequentemente, do que o esperado (Quadro7.1).

Quadro 7.1. Caracterização dos estudantes em função da frequência de EF e respectivos resíduos ajustados, em ambos os sexos.

Frequência de EF	♀ (n = 397)	♂ (n = 124)	Total (N = 521)
	% (RA)	% (RA)	%
Pouco Frequente	27.5(-3.2)	42.7(3.2)	31.1
Frequente	37.0	37.1	37.0
Muito Frequente	35.6(3.2)	20.2(-3.2)	31.9
% Total			100%

Nota: (RA) = Resíduos ajustados estandardizados.

### 7.3.2 Tempo de prática de exercício físico

No que concerne ao tempo de prática de EF, as análises revelaram que 23.8% dos estudantes praticavam EF há menos de seis meses e 76.2% já o faziam com regularidade há mais de seis meses (Quadro 7.2).

A análise dos resultados do tempo da prática de EF em função do sexo, revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis ( $\chi^2_{[1,521]} = 28.8$ ;  $p \leq .001$ ). Havia bastantes estudantes que praticavam há mais de seis meses (i.e., estágio de manutenção), mais do que se esperava, em ambos os sexos. As percentagens encontradas rondavam os 87% e 66%, respetivamente, ocorrendo o inverso numa prática de EF inferior a seis meses (i.e., estágio de ação), no qual se esperavam mais rapazes e raparigas.

Quadro 7.2 - Caracterização do tempo de prática do EF em função do sexo.

Tempo de prática	♀ (n = 397)	♂ (n = 124)	Total (n = 521)
	% (RA)	% (RA)	%
Inferior a seis meses	38.8 (-5.4)	12.9 (-5.4)	23.8
Superior a seis meses	61.2 (5.4)	87.1 (5.4)	76.2
% Total	100%	100%	100%

Nota: (RA) = Resíduos ajustados estandardizados.

### 7.3.3 Necessidades psicológicas básicas e tempo de prática de exercício físico

No Quadro 3 é apresentada a análise comparativa das NPBE em função do tempo de prática do EF. Como se pode verificar foram observados valores mais elevados da NPBE nos estudantes que praticavam EF há mais de seis meses, comparativamente dos que não o faziam. Todavia essa diferença apenas se revelou significativa na variável competência.

Quadro 7.3 - Médias, desvios-padrão e teste t das NPBE em função do tempo de prática de exercício

Variáveis NPBE	Inferior a 6 meses $M \pm DP$	Superior a 6 meses $M \pm DP$	$t$	$p$
Autonomia	$3.85 \pm 0.69$	$3.95 \pm 0.77$	1.43	.152
Competência	$3.66 \pm 0.70$	$3.80 \pm 0.79$	1.94	.044
Relacionamento	$4.02 \pm 0.72$	$4.11 \pm 0.75$	1.35	.176

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=Teste t; p=Valor de prova.

### 7.3.4 Necessidades psicológicas básicas e os anos de licenciatura

A comparação das NPBE em função dos anos de licenciatura evidencia diferenças significativas na autonomia e competência, mas não na relação. Os testes *post hoc* revelaram que os estudantes do 1º ano se percecionavam como mais autónomos e mais competentes do que os seus colegas de anos anteriores (Quadro 7.4).

Quadro 7.4 - ANOVA e Testes *post hoc* para as variáveis autonomia e competência em função dos anos de licenciatura.

Variáveis	Ano de Licenciatura			ANOVA F; <i>p</i>	Teste <i>post hoc</i>
	1º Ano <i>M ± DP</i>	2º Ano <i>M ± DP</i>	3º Ano <i>M ± DP</i>		
Autonomia	3.74 ± 0.74	3.64 ± 0.78	3.28 ± 1.01	10.99; <i>p</i> ≤ .001	<u>Games-Howell</u> 3 < 2 < 1
Competência	3.44 ± 0.77	3.35 ± 0.85	3.24 ± 0.99	4.18; <i>p</i> ≤ .05	<u>Scheffé</u> 3 < 2 < 1

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; *p* = Valor de prova.

Quando analisámos as NPBE em função do sexo, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas para a variável autonomia (*p* = .27) e relação (*p* = .48), mas na variável competência estas diferenças eram estatisticamente significativas (*p* = .025) sendo os valores mais elevados nos estudantes do sexo masculino.

### 7.3.5 Análise de Regressão

No que concerne à análise dos resultados da regressão linear, verificou-se que quer o sexo quer o ano de licenciatura prediziam positivamente (*R*<sup>2</sup>) a autonomia e a competência no EF (Quadro 7.5).

Quadro 7.5: Análise de Regressão Linear das subescalas do NPBE em função do sexo e ano de licenciatura

NPBE	Sexo			Ano da Licenciatura		
	<i>r</i>	Beta	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>r</i>	Beta	<i>R</i> <sup>2</sup>
Autonomia	.062	-.14	.004*	.251	-.22	.063*
Competência	.114	-.26	.013*	.144	-.13	.021*
Relação	.004	-.09	.000*	.016	-.01	.000*

Nota: *p* ≤ .05\*; *R*<sup>2</sup> = coeficiente de determinação; *r* = correlação.



#### 7.4 Discussão

O propósito deste estudo foi analisar em estudantes do ensino superior a frequência da prática de EF, as necessidades psicológicas básicas e a sua relação com o ano de licenciatura e o tempo de prática; adicionalmente analisamos a influência preditiva do sexo e do ano da licenciatura nestas variáveis.

Um primeiro dado que importa realçar respeita ao facto de os resultados terem mostrado indícios que os estudantes de ensino superior praticavam EF pouco frequentemente. De facto, entre os que afirmaram praticar EF, mais de um terço faziam-no com uma frequência aquém do esperado (i.e., até duas vezes por semana). Estes dados sugerem que muitos estudantes não adotam as sugestões da WHO (2015), no que se refere a uma prática desejável de pelo menos três vezes por semana (Riebe et al, 2015). Adicionalmente, estes dados são consistentes com dados da literatura, segundo os quais há um declínio da frequência e participação no desporto e exercício físico na passagem da adolescência para a idade adulta, bem como na transição do ensino secundário para o ensino superior (e.g., Kilpatrick, Hebert, & Bartholomew, 2005).

Relativamente à participação dos estudantes em função do tempo de prática de EF, importa ressaltar que uma percentagem alargada de estudantes, maioritariamente do sexo feminino, o fazia de forma consistente e continuada.

No que se refere ao tempo de prática em função das NPBE, os resultados obtidos evidenciam que os estudantes que tinham começado a praticar EF há pouco tempo, ou seja, com menos de seis meses de prática (i.e., estágio da ação), possuíam níveis de NPBE inferiores aos dos estudantes com mais de seis meses de prática continuada (i.e., estágio da manutenção). Os nossos resultados são similares aos de outros estudos que mostram que isso também acontece em

populações adultas com indivíduos praticantes de atividades físicas relacionadas com a saúde (Fortier, Sweet, O'Sullivan, & Williams, 2007) e em estudantes do ensino secundário (Brunet & Sabiston, 2009).

Para além disso, no que se refere ao sexo existiam diferenças significativas na variável competência das NPBE. Estes resultados são congruentes com os do estudo de Rijo et al. (2014), no qual, durante a escolaridade obrigatória, os estudantes do sexo masculino mostraram uma maior perceção de competência do que os estudantes do sexo feminino nas NPBE.

Adicionalmente, os estudantes finalistas do ensino superior apresentavam uma menor perceção de autonomia e competência do que os seus colegas dos primeiros anos.. Estes resultados parecem sugerir que, de uma maneira geral, os estudantes praticantes de EF que estavam a finalizar o seu ciclo de estudos possuíam uma menor perceção de autonomia e competência. Esta menor perceção por parte destes estudantes nestas variáveis nos fornece pistas que podem ser indicadores de uma maior probabilidade de abandono da prática de EF aquando da finalização do seu ciclo de estudos. Esta perspetiva de abandono é demonstrada num estudo alargado onde Palmeira et al. (2010) relatam a importância da satisfação das necessidades psicológicas básicas para uma maior motivação intrínseca do indivíduo, nomeadamente no que respeita à permanência e continuidade da prática de EF. Em consonância com estes resultados, em nosso estudo o sexo masculino, assim como os anos de licenciatura, revelaram-se preditores de uma maior satisfação das NPBE. Para além disso, nossos resultados são congruentes com outros estudos que relataram que as NPBE em estudantes do ensino superior estão relacionadas fortemente com a prática de atividade física

regular (Morrow Jr, Bain, Frierson, Trudelle-Jackson, & Haskell, 2011; Quartiroli & Zizzi, 2012). De facto, num recente estudo com adolescentes (Brunet, Gunnell, Teixeira, Sabiston, & Bélanger, 2016), conclui-se que a satisfação geral das necessidades psicológicas básicas são preditores do exercício físico.

## **CONCLUSÃO**

O presente estudo nos remete para sugestões de intervenções práticas junto estudantes do ensino superior praticantes de EF, sendo desde logo evidente que os estudantes nos diferentes anos de licenciatura deveriam ser confrontados (em períodos de aulas) com situações que promovessem mais a sua perceção de autonomia e competência para a prática de EF. Ou seja, pensamos que as intervenções que visam reduzir o comportamento mais sedentário poderiam ser eficazes se estiverem centradas em mudanças motivacionais (e.g., necessidades psicológicas, regulações motivacionais). Tais intervenções seriam, portanto, diferentes daquelas que são tipicamente direccionadas de maneira generalista para a população, respeitando as diferenças e limitações de cada um e ajustando-as ao seu nível de execução, resultando assim numa prescrição adequada às suas capacidades. Embora alguns estudos demonstrem que as NPBE estão associadas a uma maior adesão à prática desportiva (Duncan, Hall, Wilson, & Jenny, 2010), esta subteoria não tem sido usada de maneira alargada para abordar diretamente a adesão e participação continuada dos estudantes do ensino superior à mesma.

A menor perceção de autonomia e competência do estudante do ensino superior, de maneira geral, e do sexo feminino, em particular, carece, em nossa opinião, de um planeamento inovador e pragmático assente na satisfação das suas necessidades psicológicas básicas para a prática de EF.

Neste contexto, tal planeamento deveria ser um ponto de partida para uma reflexão global sobre uma estratégia da prática de EF (não só para os estudantes do sexo feminino), mas na transição do ensino secundário para o superior, como também no avançar do seu ciclo de estudos, para que tenham assim um acompanhamento da prática desportiva em uma realidade atual e que se quer eficaz, da promoção e participação desta prática junto aos estudantes do ensino superior.

## Capítulo VIII – Conclusões



E eis que ao chegar ao final deste trabalho, procuramos formar as principais conclusões dos diversos estudos realizados para, seguidamente, formalizar algumas sugestões.

Este capítulo não pretende dar como encerrado o trabalho apresentado, mas sim ter uma atual perspetiva da realidade investigada permitindo reorganizar questões reformulando e sugerindo novas pistas para a investigação da temática.

Por este motivo iremos referir neste capítulo os aspetos que consideramos mais relevantes face à temática e aos objetivos que nortearam este trabalho. Apontaremos, igualmente, pelo menos dois aspetos inerentes a qualquer trabalho de investigação: i) um balanço sobre os seus principais contributos; ii) algumas sugestões e reflexões para investigações futuras daqueles aspetos que consideramos como mais relevantes.

A estrutura desta Tese permitiu que em todos os capítulos fossem realizadas sínteses, discutindo os resultados num quadro mais compreensivo. Por este motivo, nesta conclusão, procuramos não repetir as sínteses já realizadas, mas antes referir alguns aspetos que consideramos mais relevantes nesta investigação.

Desde já começamos por referir o aspeto que pensamos ser um contributo mais relevante: o facto desta investigação estar centrada no contexto do exercício físico em estudantes do ensino superior politécnico em Portugal, na área da educação e da saúde (relembramos que a investigação em praticantes de exercício têm se

centrado maioritariamente sobre estudantes universitários, facto que explica também a escassez de referências portuguesas neste domínio).

Assim, no que diz respeito aos estudos realizados, cada um com a sua especificidade, foi-nos possível concluir que, de uma forma geral, os estudantes do ensino superior registavam uma falta de adesão expressiva na prática de exercício físico, constituindo-se assim como um dos grupos que parece carecer de implementação de estratégias, no sentido de promover e os apoiar na manutenção de hábitos de prática de exercício físico, até então parte do seu quotidiano no âmbito escolar.

Esta conclusão está assente em quase um terço dos estudantes não equacionar nos próximos 6 meses uma mudança de comportamentos relativos à adesão a uma prática de exercício físico, assim como nos quase 2/3 dos estudantes que têm uma frequência de prática de exercício igual ou inferior a duas vezes por semana, isto em ambos os sexos. Deste modo, entre os estudantes, nos momentos de gestão do seu tempo e escolha dos comportamentos, o exercício físico parece ser uma das partes preteridas do seu quotidiano. Portanto, é plausível que o estudante parece estar exposto a um ambiente onde uma perceção de barreiras à prática do exercício físico prevalece de maneira constante, como por exemplo a inadequada gestão do seu tempo e a pressão exercida pelo meio académico resultante do seu ingresso e integração no ensino superior, ou mesmo até durante o ciclo de estudos, no seu comprometimento para com os resultados académicos.



Por outro lado, ao relacionarmos a participação e a frequência da prática de exercício físico com as regulações motivacionais, depreendemos que os estudantes do ensino superior estão, de uma maneira geral, esclarecidos e mostram-se autorregulados, de maneira identificada, com este comportamento. Estes dados sugerem que poder-se-á não se estar a relacionar o conhecimento e a vontade do estudante em, de facto, iniciar e manter este comportamento, i.e., embora saibam os benefícios da participação e da frequência da prática do exercício, os estudantes não parecem ter o incentivo necessário para esta mudança comportamental.

Por outro lado, os estudantes com os índices mais elevados de regulações autónomas são de facto os que apresentam maior frequência e estabilidade da prática, esclarecendo-nos que este é sem dúvida um traço para este comportamento, pelo que a promoção destas regulações deve ser uma prioridade para uma maior adesão a esta prática entre os estudantes do ensino superior.

Verificamos que a regulação autónoma é inferior nos praticantes de exercício que estão no final do seu ciclo de estudos e que têm uma prática de exercício recente (i.e., menos de 6 meses), pelo que estes constituem-se como grupos de intervenção prioritária, independentemente do género.

Numa lógica de procura sobre mais pistas que nos levassem a um melhor entendimento sobre estas diferenças foi o aprofundamento da análise resultante das necessidades psicológicas básicas entre os estudantes praticantes, em função

do sexo e do seu ciclo de estudos, que permitiu reforçar o entendimento de nossas convicções.

No que concerne a percepção de competência e autonomia estas necessidades psicológicas parecem diminuir com o avançar dos estudantes praticantes do seu ciclo de estudos (i.e., com o passar dos anos). Porém, ainda que com uma menor percepção de competência e autonomia, são os estudantes no final do seu ciclo de estudos que apresentam maior estabilidade no tempo da prática de exercício físico. Percebemos ainda que são os rapazes que mais conservam esta percepção de competência, ao contrário das raparigas, ainda que de igual forma autónomas. No intuito de fortalecermos ainda mais nossas convicções revemos situações particulares entre os estudantes praticantes, onde encontramos como preditores das necessidades psicológicas básicas o ciclo de estudos e o sexo.

De facto, relativamente ao seu ciclo de estudos, se por um lado o estudante parece encontrar barreiras para a prática do exercício físico aquando do ingresso no ensino superior, por outro lado os estudantes praticantes no final do seu ciclo de estudos apresentam uma maior estabilidade temporal deste comportamento. Assim, associar uma intervenção prática que promova as regulações motivacionais dos estudantes durante o seu ciclo de estudos poderá ser um meio para a promoção destes comportamentos.

No que diz respeito a prática do exercício físico do estudante do ensino superior em Portugal, os indicadores de participação, em certa medida, são um espelho do

que se passa em nosso país no que se refere a participação dos adultos no desporto e atividade física, sendo uma das percentagens mais altas da Europa a não adotar este comportamento.

Trata-se portanto de um tema que não pode ser negligenciado tanto do ponto de vista de um direito social atual, como de uma visão futura que salvaguarde a educação e saúde como deveres e metas que precisam de ser cumpridos em benefícios dos jovens e adultos.

Em consonância, um dos aspetos que marcaram esta investigação foram os resultados obtidos, que podem por um lado vir a ser entendidos como uma consequência de falta de vontade do estudante do ensino superior para a prática de desporto e exercício físico, mas, na nossa opinião, deveriam também constituir uma causa para a mudança de paradigma nas políticas da Secretaria de Estado, do Ministério da Educação e das próprias Universidades. Um paradigma de intervenção junto dos estudantes de ensino superior, que poderia assentar por exemplo na possibilidade do acesso a uma disciplina, ainda que optativa, que promovesse essa mesma prática.

Em verdade, se por um lado a prática do desporto é consagrado como um direito explícito na Constituição da República Portuguesa, por outro lado suscitou algumas dúvidas e motivou também uma análise aprofundada de nossos estudos onde verificamos a ausência de um Estado e de uma política educacional presentes, que

garantissem as condições de acesso simultaneamente ao conhecimento e à prática de exercício físico no ensino superior.

Da mesma forma, a política de educação atual reforçou a noção de que o indivíduo é responsável pela manutenção da sua saúde e afastou-se do conceito universal e humanista de formação, ou seja, o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, como meio para a transformação de indivíduos em cidadãos de uma verdadeira sociedade.

Note-se que todas as pessoas, podem aprender a autorregular o seu comportamento para a prática de exercício físico, pois esta capacidade não é um padrão de personalidade, nem um traço que o estudante não controla, mas sim uma competência passível de ser modificada, por exemplo, a partir de fontes sociais e de experiências vicariantes.

Neste trabalho de investigação ficou demonstrada a importância que a regulação autónoma assume na promoção da prática de exercício físico. De facto o praticante que faz as suas próprias opções percebe que é a “origem” do seu próprio comportamento. Ora, será então merecedor por parte do estudante um pequeno impulso, que poderá passar por processos administrativos, com a inclusão de disciplinas optativas teórico/práticas aquando do seu ingresso no ensino superior. Tal gestão implicaria contudo uma grande mobilização operacional, administrativa e executiva, mas diminuta se tivermos em consideração que a mesma será centrada em valores superiores: na promoção da saúde e de uma educação para a vida.

Todos estes factos e indicadores como já referimos, devem ser alvo de atenção, por parte das instituições e também de todos os que intervêm neste contexto, para além de responsáveis políticos, de modo a promover uma política de prática de exercício físico de qualidade pelo menos ao longo deste momento mais sensível da vida, onde os comportamentos sedentários podem se acentuar.

Outra decisão tomada na realização desta Tese foi a procura de revistas indexadas que tivessem a Língua Portuguesa como um dos principais difusores da informação produzida por este trabalho o que favorece uma melhor realidade dos aspetos culturais e inerentes aos povos.

Em suma, apesar de acreditarmos que os resultados alcançados acrescentam conhecimento para que se possa compreender melhor o comportamento da adoção e adesão ao exercício físico em estudantes do ensino superior, parece-nos importante replicar o estudo noutras amostras, por exemplo em estudantes de Institutos Politécnicos de outros distritos, e mesmo em instituições de ensino superior privadas. Este tipo de diferenciação e enriquecimento da amostra traria certamente uma maior compreensão dos processos psicológicos do comportamento autodeterminado em função da prática de exercício físico.



## Capítulo IX – Reflexões Finais





*“Quem confessa os seus erros é mais  
sábio hoje do que ontem”  
Alexander Pope*

A adesão e abandono da prática desportiva foi um tema que sempre me acompanhou tanto a nível académico como profissional e em muitos casos até mesmo ao nível pessoal.

Se não há dúvidas que o desporto é fundamental para uma promoção da qualidade de vida, é também verdade que o conforto, o ócio e o hedonismo também preenchem o seu espaço ao longo da vida do ser humano.

De facto, faz parte dos prazeres e do conforto uma vida vivida sem se envolver em esforços contínuos, sendo hoje algo que não é de facto natural, algo que não queiramos no imediato, apesar de ser aceite do ponto de vista cognitivo como algo que faz parte da vida ou de alguns momentos da vida.

O comportamento hedonista, por parte do estudante do ensino superior, assenta na descoberta de toda uma nova e repleta vida de prazeres e felicidade imediatos nas suas horas de lazer, tornando a prática do exercício físico sempre um prioridade adiável, em conformidade com a idade, o estudante relega esta escolha saudável, ainda que de maneira consciente, optando pelo convívio social dos pares e dos seus assuntos semelhantes, num fenótipo invariavelmente amadurecedor da transição da adolescência para a vida adulta.

De certa forma rendo-me a evidências e factos, no mundo do estudante do ensino superior o desporto é falado e comentado, mas toma formas de realização apenas por breves momentos no seu ciclo de estudos, sendo engolido por alternativas que estimulam outros prazeres não experienciados até então pelos jovens,

comungando no meio acadêmico com os seus pares uma grande aceitação social em momentos e encontros marcantes e porventura nababescos, deixando a escolha ser óbvia e distinta nesta faixa etária.

Reconheço que não parece que um argumento de promoção da saúde ou de prevenção de fatores associados ao risco de doenças pela falta de exercício físico seja o melhor caminho para um despertar da consciência nestes jovens estudantes do ensino superior.

Estar ciente que a prática de exercício físico “faz bem” não pode ser uma alternativa para obter “saúde social”; é um contrassenso pensar nisso num país ocidental e latino associado a uma média de idades dos participantes que ronda os 20 anos.

A sedução dos prazeres alternativos não experimentados faz a escolha do estudante, através do meio, difícil de ser preterida pela prática do exercício físico.

Neste axioma deixar as escolhas destes estudantes sem uma orientação mais diretiva fará com que o exercício físico torne-se sempre como uma prioridade adiável.

Embora algumas sugestões já implícitas mostrem pelo menos alguns caminhos para uma mudança, por exemplo, através da teoria social cognitiva, a resposta que parece que traria de imediato mais resultados seria a oferta de disciplinas optativas de desporto nas instituições que fizessem parte da componente curricular dos cursos superiores.

Esta “fórmula”, com bons indicadores e precedentes (antes de Bolonha), foi executada pelos serviços de ação social da Universidade do Minho, tendo seus frutos perdurado até hoje numa aceitação por parte de diversos cursos em ambos os polos desta instituição (Braga e Guimarães), tal “fórmula” tem sido vista e acarinhada em outras instituições como algo a desenvolver. Um exemplo próximo e recente é o interesse demonstrado pela reitoria da Universidade do Porto neste assunto que volta a ser mais atual.

Entre estas reflexões finais e sugestões, recordo que os trabalhos aqui compilados fazem parte deste olhar atual que foi complementado ao longo deste meu programa doutoral por outras atividades com o objetivo de dar a conhecer à comunidade científica o trabalho desenvolvido, nomeadamente através da participação em seminários, conferências e congressos, entre os quais se destaca a apresentação de comunicações no XIV Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, no 1º Congreso Internacional Luso-Andaluz de Psicología del Deporte y la Actividad Física e no X Seminário Internacional de Educação Física Lazer e Saúde, para além de alguns Seminários Nacionais e Internacionais em Desporto, Excelência, Bem-Estar e Desenvolvimento Humano.



## Capítulo X – Bibliografía



- Adams, J. (2006). Trends in physical activity and inactivity amongst US 14–18 year olds by gender, school grade and race, 1993–2003: evidence from the youth risk behavior survey. *BMC Public Health*, 6(1), 57.
- Adams, J., & White, M. (2005). Why don't stage-based activity promotion interventions work? *Health education research*, 20(2), 237-243.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(4), 457-480.
- Allender, S., Hutchinson, L., & Foster, C. (2008). Life-change events and participation in physical activity: a systematic review. *Health Promotion International*, 23(2), 160-172.
- American College of Sports Medicine. (2015). *American College of Sports Medicine, guidelines for exercise testing and prescription: Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Arrivillaga, M., Salazar, I. C., & Correa, D. (2003). Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colombia médica*, 34(4), 186-195.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1(6), 589.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Barbeau, A., Sweet, S. N., & Fortier, M. (2009). A Path-Analytic Model of Self-Determination Theory in a Physical Activity Context. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 14(3), 103-118.
- Barnett, L., Van Beurden, E., Morgan, P., Brooks, L., & Beard, J. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Medicine+ Science in Sports+ Exercise*, 40(12), 2137.
- BENTO, J. (2004). Do século do idoso: verdade ou ficção. *O papel do desporto*. In: BENTO, J.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2001). *The psychology of physical activity: an evidence based approach*: London: Routledge.
- Bogg, T. (2008). Conscientiousness, the Transtheoretical Model of Change, and Exercise: A Neo-Socioanalytic Integration of Trait and Social-Cognitive Frameworks in the Prediction of Behavior. *Journal of personality*, 76(4), 775-802.
- Boiché, J. C., & Sarrazin, P. G. (2007). Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 685-703.
- Brunet, J., Gunnell, K. E., Teixeira, P., Sabiston, C. M., & Bélanger, M. (2016). Should we be Looking at the Forest or the Trees? Overall Psychological Need Satisfaction

- and Individual Needs as Predictors of Physical Activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-38.
- Brunet, J., & Sabiston, C. M. (2009). Social physique anxiety and physical activity: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 329-335.
- Buckworth, J., Lee, R. E., Regan, G., Schneider, L. K., & DiClemente, C. C. (2007). Decomposing intrinsic and extrinsic motivation for exercise: Application to stages of motivational readiness. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(4), 441-461.
- Calfas, K., Sallis, J., Lovato, C., & Campbell, J. (1994). Physical activity and its determinants before and after college graduation. *Medicine, Exercise, Nutrition, and Health*, 3(323-334).
- Carvalhinho, L., Sequeira, P., Serôdio-Fernandes, A., & Rodrigues, J. (2010). A emergência do sector de desporto de natureza e a importância da formação. *Revista Digital-Buenos Aires*, 140.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Castillo, I., Álvarez, O., & Balaguer, I. (2005). Temas de investigación sobre aspectos psicosociales del deporte a través de la base de datos PsycINFO (1887-2001). *Revista de psicología del deporte*, 14(1), 109-123.
- CDC. (2011). Division of Nutrition, Physical Activity and Obesity. *National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Healthy weight*.
- Cerin, E., Leslie, E., & Owen, N. (2009). Explaining socio-economic status differences in walking for transport: an ecological analysis of individual, social and environmental factors. *Social science & medicine*, 68(6), 1013-1020.
- Cid, L., & Louro, H. (2010). Praticar de natacao é uma paixao ou um sacrificio? Estudo da relação entre o tipo de paixão que o atleta sente pela modalidade ea sua orientação motivacional. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 5(1), 99-114.
- Cid, L., Silva, C., & Alves, J. (2007). Actividade física e bem-estar psicológico: Perfil dos participantes no programa de exercício e saúde de Rio Maior. *Motricidade*, 3(2), 47-55.
- Coelho, V. G., Caetano, L. F., Liberatore Júnior, R. d. R., Cordeiro, J. A., & Souza, D. R. S. (2005). Perfil lipídico e fatores de risco para doenças cardiovasculares em estudantes de medicina. *Arq Bras Cardiol*, 85(1), 57-62.
- Constantino, J. M. (2002). *Um novo rumo para o desporto*.
- Corte-Real, N., Dias, C., Corredeira, R., Barreiros, A., Bastos, T., & Fonseca, A. M. (2008). Prática desportiva de estudantes universitários: o caso da Universidade do Porto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(2), 219-228.
- Corte-Real, N., Dias, C., & Fonseca, A. (2004a). *Versão portuguesa da Decisional Balance Scale (DBSp)*. Manuscrito não publicado, Laboratório de Psicologia, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Corte-Real, N., Dias, C., & Fonseca, A. (2004b). *Versão portuguesa do Stages of Change - Short Form (SOC- SFp)*. Manuscrito não publicado, Laboratório de Psicologia, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal.



- Courneya, K. S., & Bobick, T. M. (2000). Integrating the theory of planned behavior with the processes and stages of change in the exercise domain. *Psychology of Sport and Exercise*, 1(1), 41-56.
- Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., & Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet*, 380(9838), 294-305.
- Daley, A. J., & Duda, J. L. (2006). Self-determination, stage of readiness to change for exercise, and frequency of physical activity in young people. *European Journal of sport science*, 6(4), 231-243.
- de Matos, M. G., Carvalhosa, S. F., & Diniz, J. A. (2012). Factores associados à prática da actividade física nos adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 20(1), 57-66.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*: University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological inquiry*, 22(1), 17-22.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*: McGraw-Hill, Interamericana.
- Duda, J., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. *Social psychology in sport*, 117-130.
- Dunton, G. F., Schneider, M., & Cooper, D. M. (2007). An investigation of psychosocial factors related to changes in physical activity and fitness among female adolescents. *Psychology and Health*, 22(8), 929-944.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of applied social psychology*, 36(9), 2240-2265.
- Egli, T., Bland, H. W., Melton, B. F., & Czech, D. R. (2011). Influence of age, sex, and race on college students' exercise motivation of physical activity. *Journal of American College Health*, 59(5), 399-406.
- Eurobarómetro. (2014). Sports and Physical Activity, Special Eurobarometer Retrieved from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-14-300\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-300_pt.htm)
- Fallon, E. A., & Hausenblas, H. A. (2003). Transtheoretical model: Is termination applicable to exercise? *American Journal of Health Studies*, 19(1), 35-44.
- Fallon, E. A., Hausenblas, H. A., & Nigg, C. R. (2005). The transtheoretical model and exercise adherence: examining construct associations in later stages of change. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(6), 629-641.
- Farholm, A., & Sørensen, M. (2016). Motivation for physical activity and exercise in severe mental illness: A systematic review of intervention studies. *International journal of mental health nursing*.

- Feltz, D. L., & Riessinger, C. A. (1990). Effects of in vivo emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(2), 132-143.
- Fonseca, A. M. (2001). A FCDEF. UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Fontes, A. C. D., & Vianna, R. P. T. (2009). Prevalence and factors related to low level physical activity among university students in a public university in the northeast region of Brazil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 12(1), 20-29.
- Fortier, M. S., Sweet, S. N., O'Sullivan, T. L., & Williams, G. C. (2007). A self-determination process model of physical activity adoption in the context of a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 741-757.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2008). Examining adolescent sport dropout and prolonged engagement from a developmental perspective. *Journal of applied sport psychology*, 20(3), 318-333.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 203-2014.
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567.
- Gao, Z., & Xiang, P. (2008). College students' motivation toward weight training: An application of expectancy-value model. *Journal of Teaching in Physical education*, 27(3), 399-415.
- Garcés de los Fayos Ruiz, E. J., Vives Benedicto, L., & Dosil Díaz, J. (2004). Nuevas aportaciones en psicología del deporte. Una mirada crítica sobre la última década de nuestra disciplina.
- GARCIA, R. P. (2002). Contributo para uma compreensão do desporto—uma perspectiva cultural. Barbatin, VJ; Bento,JO.; Marques, AT.
- Gill, D. L. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*: Human Kinetics.
- Gillison, F. B., Standage, M., & Skevington, S. M. (2006). Relationships among adolescents' weight perceptions, exercise goals, exercise motivation, quality of life and leisure-time exercise behaviour: a self-determination theory approach. *Health education research*, 21(6), 836-847.
- Gomez, S. S., Coimbra, D. R., García, F. G., Miranda, R., & Barra Filho, M. (2007). Análise da Produção Científica em Psicologia do Esporte no Brasil e no Exterior.
- Gordon-Larsen, P., Nelson, M. C., & Popkin, B. M. (2004). Longitudinal physical activity and sedentary behavior trends: adolescence to adulthood. *American journal of preventive medicine*, 27(4), 277-283.
- Gouveia, M. J. (2001). Tendências da investigação na psicologia do desporto, exercício e actividade física. *Análise Psicológica*, 19(1), 5-14.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Brustad, R. J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccles's Expectancy-Value model. *Psychology of Women Quarterly*, 30(4), 358-368.
- Haase, A., Steptoe, A., Sallis, J. F., & Wardle, J. (2004). Leisure-time physical activity in university students from 23 countries: associations with health beliefs, risk awareness, and national economic development. *Preventive Medicine*, 39(1), 182-190.

- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). Advances in self-determination theory research in sport and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 597-599.
- Hall, K. L., & Rossi, J. S. (2008). Meta-analytic examination of the strong and weak principles across 48 health behaviors. *Preventive medicine*, 46(3), 266-274.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Group, L. P. A. S. W. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The lancet*, 380(9838), 247-257.
- Hardman, A. E., & Stensel, D. J. (2009). *Physical activity and health: the evidence explained*: Routledge.
- Hirvonen, N., Huotari, M. L., Niemelä, R., & Korpelainen, R. (2012). Information behavior in stages of exercise behavior change. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(9), 1804-1819.
- Hoyt, M. F., & Janis, I. L. (1975). Increasing adherence to a stressful decision via a motivational balance-sheet procedure: A field experiment. *Journal of personality and social psychology*, 31(5), 833.
- INE. (2014). Instituto Nacional de Estatística. Projeções das Pirâmides etárias. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_p\\_etarias&menuBOUI=13707095&contexto=pe&selTab=tab4](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_p_etarias&menuBOUI=13707095&contexto=pe&selTab=tab4).
- Irwin, J. D. (2007). The prevalence of physical activity maintenance in a sample of university students: a longitudinal study. *Journal of American College Health*, 56(1), 37-42.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*: Free Press.
- Jones, G., Mackay, K., & Peters, D. M. (2006). Participation motivation in martial artists in the West Midlands region of England. *Journal of Sports Science and Medicine, Combat Sports Special Issue (CSSI)*, 5, 28-34.
- Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J., & Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of life research*, 23(2), 659-667.
- Keating, X. D., Guan, J., Piñero, J. C., & Bridges, D. M. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviors. *Journal of American college health*, 54(2), 116-126.
- Keller, S., Maddock, J. E., Hannöver, W., Thyrian, J. R., & Basler, H.-D. (2008). Multiple health risk behaviors in German first year university students. *Preventive Medicine*, 46(3), 189-195.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., & Bartholomew, J. (2005). College students' motivation for physical activity: differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 87-94.
- Kim, Y.-H., & Cardinal, B. J. (2010). Psychosocial correlates of Korean adolescents' physical activity behavior. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 8(2), 97-104.
- Kingston, K. M., Horrocks, C. S., & Hanton, S. (2006). Do multidimensional intrinsic and extrinsic motivation profiles discriminate between athlete scholarship status and gender? *European Journal of sport science*, 6(01), 53-63.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: extending self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1025.

- Kondric, M., Sindik, J., Furjan-Mandic, G., & Schiefler, B. (2013). Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of Sports Science and Medicine*, 12(1), 10-18.
- Landry, J. B., & Solmon, M. A. (2004). African American women's self-determination across the stages of change for exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(3), 457.
- Laurin, D., Verreault, R., Lindsay, J., MacPherson, K., & Rockwood, K. (2001). Physical activity and risk of cognitive impairment and dementia in elderly persons. *Archives of neurology*, 58(3), 498-504.
- Lewis, M., & Sutton, A. (2011). Understanding exercise behaviour: Examining the interaction of exercise motivation and personality in predicting exercise frequency. *Journal of sport behavior*, 34(1), 82.
- Li, S., Treuth, M., & Wang, Y. (2010). How active are American adolescents and have they become less active? *Obesity reviews*, 11(12), 847-862.
- Luepker, R. V., Perry, C. L., McKinlay, S. M., Nader, P. R., Parcel, G. S., Stone, E. J., . . . Johnson, C. C. (1996). Outcomes of a field trial to improve children's dietary patterns and physical activity: the Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *Jama*, 275(10), 768-776.
- Mallett, C. J., & Hanrahan, S. J. (2004). Elite athletes: why does the 'fire' burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise*, 5(2), 183-200.
- Marcus, B. H., Rakowski, W., & Rossi, J. S. (1992). Assessing motivational readiness and decision making for exercise. *Health Psychology*, 11(4), 257.
- Marcus, B. H., Selby, V. C., Niaura, R. S., & Rossi, J. S. (1992). Self-efficacy and the stages of exercise behavior change. *Research quarterly for exercise and sport*, 63(1), 60-66.
- Marivoet, M. S. F. M. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*.
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196.
- Marshall, S. J., & Biddle, S. J. (2001). The transtheoretical model of behavior change: a meta-analysis of applications to physical activity and exercise. *Annals of behavioral medicine*, 23(4), 229-246.
- Matsumoto, H., & Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- MEC. (2015). Ministério da Educação e Ciência - Governo de Portugal. Candidaturas ao ensino superior, 2015. . <http://www.dges.mctes.pt/estatisticasacesso/2015/>.
- Mendes, M. J., Corte-Real, N., Dias, C., & Fonseca, A. M. (2014). Excesso de peso e obesidade na Escola: Conhecer para intervir. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14 (1), 77-92.
- Molina-García, J., Castillo, I., & Pablos, C. (2009). Determinants of leisure-time physical activity and future intention to practice in Spanish college students. *The Spanish journal of psychology*, 12(01), 128-137.
- Moore, M. J. (2005). The transtheoretical model of the stages of change and the phases of transformative learning: Comparing two theories of transformational change. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 394-415.

- Morrow Jr, J. R., Bain, T. M., Frierson, G. M., Trudelle-Jackson, E., & Haskell, W. L. (2011). Long-term tracking of physical activity behaviors in women: the WIN Study. *Medicine and science in sports and exercise*, 43(1), 165.
- Moutão, J. M. R. P., Serra, L. F. C., Alves, J. A. M., Leitão, J. C., & Vlachopoulos, S. P. (2012). Validation of the basic psychological needs in exercise scale in a Portuguese sample. *The Spanish journal of psychology*, 15(01), 399-409.
- Mullan, E., & Markland, D. (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation and Emotion*, 21(4), 349-362.
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts a meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340.
- Nigg, C., Rossi, J., Norman, G., & Benisovich, S. (1998). Structure of decisional balance for exercise adoption. *Annals of Behavioral Medicine*, 20, S211.
- Olmedilla, A., Ortega, E., de los Fayos, E. J. G., Jara, P., & Ortín, F. J. (2009). Evolución de la investigación y de la aplicación en Psicología del Deporte, a través del análisis de los Congresos Nacionales de Psicología del Deporte (1999-2008). *CCD. Cultura\_Ciencia\_Deporte. 文化-科技-体育* doi: 10.12800/ccd, 4(10), 15-23.
- Organization, W. H. (1946). *WHO.(1946)*. Paper presented at the Minutes of the technical preparatory committee for the international health conference.
- Pais Ribeiro, J. L. (1998). *Psicologia e saúde. Lisboa: ISPA.*
- Palmeira, Branco, Martins, Minderico, Silva, Vieira, . . . Teixeira. (2010). Change in body image and psychological well-being during behavioral obesity treatment: associations with weight loss and maintenance. *Body Image*, 7(3), 187-193.
- Palmeira, Teixeira, Silva, & Markland. (2007). Confirmatory Factor Analysis of the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire-Portuguese Version.
- Pestana, C., & Matos, M. (2003). Comportamentos de saúde em jovens em idade escolar-nota introdutória. *Matos M, equipa do Projecto Aventura Social & saúde. A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois). Lisboa: Edições FMH*, 5.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS. rev. e corrigida. Lisboa: Edições Sílabo: ISBN 978-972-618-498-0.*
- Pires, R. P. P. (2003). *Migrações e integração: Teoria e aplicações à sociedade portuguesa.*
- Plotnikoff, R. C., Blanchard, C., Hotz, S. B., & Rhodes, R. (2001). Validation of the decisional balance scales in the exercise domain from the transtheoretical model: A longitudinal test. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(4), 191-206.
- Prochaska, DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American psychologist*, 47(9), 1102.
- Prochaska, J. M., Prochaska, J. O., & Levesque, D. A. (2001). A transtheoretical approach to changing organizations. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 28(4), 247-261.
- Prochaska, J. O. (1979). *Systems of Psychotherapy a Transtheoretical Analysis.*
- Prochaska, J. O. (2008). Multiple health behavior research represents the future of preventive medicine. *Preventive medicine*, 46(3), 281-285.

- Prochaska, J. O., & Marcus, B. H. (1994). The transtheoretical model: Applications to exercise.
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. (2013). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*: Cengage Learning.
- Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 38-48.
- Quartiroli, A., & Zizzi, S. (2012). A tailored wellness intervention for college students using internet-based technology: A pilot study. *Global Journal of Health Education and Promotion*, 15(1).
- Quintiliani, L., Allen, J., Marino, M., Kelly-Weeder, S., & Li, Y. (2010). Multiple health behavior clusters among female college students. *Patient education and counseling*, 79(1), 134-137.
- Reed, J., Pritschet, B. L., & Cutton, D. M. (2013). Grit, conscientiousness, and the transtheoretical model of change for exercise behavior. *Journal of health psychology*, 18(5), 612-619.
- Rijo, A. G., Moreno, J. H., Herráez, I. M., & Medina, S. G. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el curso del estudiante. *Revista de investigación educativa, RIE*, 32(1), 159-167.
- Roberts, & Treasure, D. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. *Advances in motivation in sport and exercise*, 1-50.
- Romaguera, D., Tauler, P., Bennasar, M., Pericas, J., Moreno, C., Martinez, S., & Aguilo, A. (2011). Determinants and patterns of physical activity practice among Spanish university students. *Journal of sports sciences*, 29(9), 989-997.
- Rose, E. A., Parfitt, G., & Williams, S. (2005). Exercise causality orientations, behavioural regulation for exercise and stage of change for exercise: exploring their relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 399-414.
- Rouse, P. C., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2013). Effects of motivation and depletion on the ability to resist the temptation to avoid physical activity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 39-56.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3).
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 1-19.

- Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of personality and social psychology*, 65(3), 586.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(2), 124-137.
- Sallis, J. F., & Owen, N. G. (1998). *Physical activity and behavioral medicine* (Vol. 3): Sage Publications.
- Samulski, D. (2002). Psicologia do esporte: um manual para a educação física, fisioterapia e psicologia. *Psicologia do esporte: um manual para a educação física, fisioterapia e psicologia*.
- Sanaeinasab, H., Saffari, M., Nazeri, M., Karimi Zarchi, A., & Cardinal, B. J. (2013). Descriptive analysis of Iranian adolescents' stages of change for physical activity behavior. *Nursing & health sciences*, 15(3), 280-285.
- Sapkota, S. (2005). Adult participation in recommended levels of physical activity-US 2001 & 2003. *Morbidity and mortality weekly report*.
- Scliar, M. (2007). História do conceito de saúde. *Physis*, 17(1), 29-41.
- Segre, M., & Ferraz, F. C. (1997). The health's concept. *Revista de saúde pública*, 31(5), 538-542.
- Shealy, K. R., Li, R., Benton-Davis, S., & Grummer-Strawn, L. M. (2005). The CDC guide to breastfeeding interventions.
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 25-38.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.
- Silva, M. N., Markland, D., Minderico, C. S., Vieira, P. N., Castro, M. M., Coutinho, S. R., . . . Teixeira, P. J. (2008). A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: rationale and intervention description. *BMC Public Health*, 8(1), 234.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99.
- Sonstroem, R. (1988). Psychological models. *Exercise adherence: Its impact on public health*, 125-153.
- Spencer, L., Adams, T. B., Malone, S., Roy, L., & Yost, E. (2006). Applying the transtheoretical model to exercise: a systematic and comprehensive review of the literature. *Health promotion practice*, 7(4), 428-443.
- Spray, C. M., Wang, C. J., Biddle, S. J., Chatzisarantis, N. L., & Warburton, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 255-267.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-

- domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2012(34), 37-60.
- Steptoe, A., Wardle, J., Cui, W., Bellisle, F., Zotti, A.-M., Baranyai, R., & Sanderman, R. (2002). Trends in smoking, diet, physical exercise, and attitudes toward health in European university students from 13 countries, 1990–2000. *Preventive medicine*, 35(2), 97-104.
- Stober, D. R., & Grant, A. M. (2006). Toward a contextual approach to coaching models. *Evidence-Based Coaching Handbook*. New York: John Wiley & Sons.
- Sullum, J., Clark, M. M., & King, T. K. (2000). Predictors of exercise relapse in a college population. *Journal of American College Health*, 48(4), 175-180.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012a). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 9(1), 78.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012b). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 78.
- Trost, S. G., Owen, N., Bauman, A. E., Sallis, J. F., & Brown, W. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Tyler, C. L., & Tyler, J. M. (2006). Applying the transtheoretical model of change to the sequencing of ethics instruction in business education. *Journal of Management Education*, 30(1), 45-64.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11(1), 142-169.
- Verloigne, M., De Bourdeaudhuij, I., Tanghe, A., D'Hondt, E., Theuwis, L., Vansteenkiste, M., & Deforche, B. (2011). Self-determined motivation towards physical activity in adolescents treated for obesity: an observational study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 97.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(4), 387-397.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. (2007). Understanding young people's motivation toward exercise: An integration of sport ability beliefs, achievement goal theory, and self-determination theory.
- Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian medical association journal*, 174(6), 801-809.
- WHO. (2010). World Health Organization. Global recommendations on physical activity for health.
- WHO. (2015). World Health Organization. Fact Sheets on Health Enhancing Physical Activity in the 28 European Union Member States of the WHO European Region.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology*, 23(1), 58.



- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Blanchard, C. M., & Gessell, J. (2003). The Relationship Between Psychological Needs, Self-Determined Motivation, Exercise Attitudes, and Physical Fitness1. *Journal of applied social psychology*, 33(11), 2373-2392.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C. C., & Scime, G. (2006). It's who I am really! The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(2), 79-104.
- World Health Organization. (2015). World Health Organization. Fact Sheets on Helath Enhancing Physical Activity in the 28 European Union Member States of the WHO European Region.
- Yoshida, E. M. P. (2002). Escala de estágios de mudança: uso clínico e em pesquisa. *Psico-USF*, 7(1), 59-66.



## **Capítulo XI - Apensos**



## **Capítulo XII - Anexos**